

Siri Karoline Forsell

Multimodal literacy i møte med *Bukkene Bruse på Badeland*

En teoretisk studie om utvikling av multimodal literacy med utgangspunkt i en bildebok

Masteroppgave i norskdidaktikk (1-7)

Veileder: Yvonne Albrigtsen

Mai 2023

Siri Karoline Forsell

Multimodal literacy i møte med *Bukkene Bruse på Badeland*

En teoretisk studie om utvikling av multimodal literacy med utgangspunkt i en bildebok

Masteroppgave i norskdidaktikk (1-7)
Veileder: Yvonne Albrigtsen
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om potensialet bildebøker har utover det å kun lese boka. I studien undersøker jeg hvordan arbeid med én bildebok kan medvirke til at elever tilegner seg kunnskap og ferdigheter som bidrar til utviklingen av multimodal literacy. Bildeboka jeg har valgt å ta utgangspunkt i er *Bukkene Bruse på Badeland* av Bjørn F. Rørvik og Gry Moursund. Jeg har arbeidet ut fra følgende problemstilling: «På hvilke måter kan bildeboka *Bukkene Bruse på Badeland* bidra til multimodal literacy hos elever etter 2. trinn?». To forskningsspørsmål som springer ut fra problemstillingen er «Hvordan kan litterære samtaler om bildeboka bidra til kunnskap og forståelse for hvordan ulike modaliteter er med på å skape mening?» og «Hvordan kan skriftlig tekstsaking, med utgangspunkt i en modelltekst, bidra til at elever utvikler kompetanse for hvordan man anvender modaliteter for å skape mening i en tekst?»

Masteroppgaven er todelt. I den første delen utfører jeg en litterær analyse av *Bukkene Bruse på Badeland*. For å analysere bildeboka har jeg tatt utgangspunkt i teori om multimodalitet, med vekt på hvordan ulike modaliteter skaper mening i bildebøker. Sentralt for analysen er også samspillet mellom modalitetene i teksten, og for å diskutere hvilket samspill som dominerer i den valgte bildeboka tar jeg utgangspunkt i Nikolajeva og Scott (2006) som har utarbeidet fem kategorier om hvordan mening skapes i bildebøker.

I den andre delen drøfter jeg hvordan funnene fra analysedelen kan være et grunnlag for arbeid med *Bukkene Bruse på Badeland* i praksis. For å belyse problemstillingen, og de tilhørende forskningsspørsmålene, diskuterer jeg på hvilken måte prosessorientert forståelsesopplæring vil kunne bidra til at elever i begynneropplæringen utvikler multimodal literacy. I analysen konkluderer jeg med at bildeboka preges av et samspill der modalitetene utvider hverandre. Videre argumenterer jeg for at det utvidende samspillet mellom modalitetene i bildeboka gir et godt grunnlag for arbeid med bildeboka i både lesefasen og etterlesefasen.

Jeg har funnet ut at klasseromsarbeid med utgangspunkt i *Bukkene Bruse på Badeland* kan bidra til at elever utvikler flere sentrale elementer innenfor multimodal literacy. Ved å benytte seg av en litterær samtale i lesefasen, og skriftlig tekstsaking i etterlesefasen, får elevene utviklet kunnskap og analytiske ferdigheter som de videre får anvende i eget tekstarbeid.

Abstract

This master's thesis is about the potential picture books have beyond just reading the book. In the study, I examine how working with one picture book can contribute to pupils acquiring knowledge and skills that contribute to the development of multimodal literacy. The picture book I have chosen to base this study on is *Bukkene Bruse på Badeland* (*The Three Billy Goats Gruff at the Water Park*) by Bjørn F. Rørvik and Gry Moursund. I have worked from the following problem: "In what ways can the picture book *Bukkene Bruse på Badeland* contribute to multimodal literacy in pupils before 2nd grade?" Two research questions that arise from the problem are "How can literary conversations about the picture book contribute to knowledge and understanding of how different modalities contribute to creating meaning?" and "How can written text creation help students develop competence in how to use modalities to create meaning in a text?"

The master's thesis is divided into two parts. In the first part, I carry out a literary analysis of *Bukkene Bruse på Badeland*. To analyze the picture book, I have started from the theory of multimodality, with an emphasis on how different modalities create meaning in picture books. Central to the analysis is also the interaction between the modalities in the text, and to discuss which interaction dominates in the selected picture book, I take as a starting point Nikolajeva and Scott (2006), who have drawn up five categories on how meaning is created in picture books.

In the second part, I discuss how the findings from the literary analysis can be a basis for how one can use *Bukkene Bruse på Badeland* in the classroom. To shed light on the issue, and the associated research questions, I discuss in what way dividing the educational work into two phases can contribute to pupils developing multimodal literacy in first and second grade. In the analysis, I conclude that the picture book is characterized by an interaction where the modalities extend each other. Furthermore, I argue that the expanding interaction in the picture book provides a good basis for working with the picture book in both the reading phase, as well as the post-reading phase.

I have found that classroom work based on *Bukkene Bruse på Badeland* can help students develop several key elements within multimodal literacy. By making use of a literary conversation in the reading phase, and written text creation in the post-reading phase, the students develop knowledge and analytical skills which they can then apply in their own text work.

Forord

Det er merkelig å tenke på at denne masteroppgaven markerer slutten på fem års utdanning ved NTNU. Det har vært opp- og nedturer gjennom hele løpet, men det siste semesteret har svingningene virkelig ikke latt vente på seg. I tross for at dette har vært en frustrerende prosess, som til tider har føltes umulig å gjennomføre, sitter jeg igjen med ny innsikt og forståelse som jeg tar med meg ut i det kommende arbeidslivet.

Jeg vil takke veilederen min Yvonne Albrigsten for at du har gitt idéen min og prosjektet en retning. Jeg vil også rette en takk til Anne Berit Lyngstad som tok seg tid til å dele av sin kunnskap og kompetanse inn i mitt prosjekt. Det er heller ikke til å komme unna at denne studien ikke ville blitt til hvis ikke Bjørn F. Rørvik og Gry Moursund i 2009 satte seg ned for å skrive dette mesterverket av en bildebok.

Avslutningsvis vil jeg rette en stor takk til mine største støttespillere gjennom hele studiet, men spesielt de siste månedene, Caroline og Johanne. Uten dere ville denne innspurten vært veldig mye vanskeligere, og ikke minst kjedeligere, å håndtere.

Trondheim, mai 2023
Siri Karoline Forsell

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Abstract	iii
Forord	v
1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for prosjektet	1
1.2 En av Norges mest populære barnebøker	1
1.3 Oppgavens formål og problemstilling	2
1.4 Norskdidaktisk relevans	3
1.5 Tidligere forskning.....	5
1.6 Oppgavens oppbygging	6
2.0 Teoretiske perspektiver og metodisk tilnærming	8
2.1 Bildebokanalyse	8
2.2 Forskerrollen	9
2.3 Bildebøkers potensial i klasserommet.....	9
2.4 Multimodal literacy	10
2.5 Modaliteters potensial til å skape mening i bildebøker	12
2.6 Samspillet mellom modaliteter	13
2.7 Proessorientert forståelsesopplæring	14
2.8 Møtet mellom tekst og leser i lesefasen	15
2.8.1 Høytlesning og litterær samtale.....	16
2.9 Etterlesefasen.....	17
2.9.1 Skriftlig tekstskaping	17
3.0 Analyse	20
3.1 Bildene og verbalteksten utdyper hverandre	20
3.2 Modalitetenes tomme rom	21
3.3 Valg av bildeutsnitt og perspektiv utnytter bildenes affordans	22
3.4 Karakterskildring ved hjelp av bilder	25
3.5 Modalitetene utvider hverandre.....	27
3.6 Oppsummerende refleksjon	28
4.0 Drøfting	31
4.1 Møtet mellom tekst og leser i lesefasen	31
4.2 Litterære samtaler åpner for flere refleksjoner	32

4.3 Skriftlig tekstskaiping med utgangspunkt i modellteksten	34
4.4 Den estetiske dimensjonen	37
4.5 Kan arbeid med multimodalitet bidra til dybdelæring?	39
5.0 Oppsummerende refleksjoner	42
5.1 Veien videre	44
Litteratur	46
Oppslag	
Oppslag 1. Rørvik & Moursund (2009)	20
Oppslag 2. Rørvik & Moursund (2009)	22
Oppslag 3. Rørvik & Moursund (2009)	23
Oppslag 4. Rørvik & Moursund (2009)	24
Oppslag 5. Rørvik & Moursund (2009)	25
Oppslag 6. Rørvik & Moursund (2009)	26

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Litteratur er en sentral del av norskfaget. Under *Fagets relevans og sentrale verdier* i læreplanen for norsk blir det presisert at norskfaget skal gi elever litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende (Kunnskapsdepartementet, 2019). Denne verdien er av stor relevans for min studie, da jeg ønsker å undersøke hvilket potensial litteraturen har utover det å kun lese teksten. Dette vil ikke si at lesingens egenverdi blir sidesatt, men jeg ønsker i denne studien å løfte frem bildebokens potensial til å utvikle multimodal literacy. Derfor vil jeg rette søkelyset på bildebokas brede didaktiske potensial for å gi elever mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende med utgangspunkt i litterære opplevelser.

Bildebøker er multimodale tekster som har forutsetninger for å bidra til utviklingen av multimodal literacy. Kristin Hallberg (1982, s. 164) definerer en bildebok som en barnebok som har ett eller flere bilder på hvert oppslag. Det som også karakteriserer bildeboka er at den består av flere modaliteter for å skape mening (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 18). En multimodal tekst er derfor kompleks, og kan være utfordrende å hente mening ut fra. Det krever at elever får mulighet til å stille spørsmål til, og utforske bildeboka i større grad enn bare å lese og forstå verbalteksten (Blau 2003; Warberg, 2022). Dette er i tråd med literacy-begrepet som nettopp omhandler å utvikle kompetanse utover det å bare kunne lese, men også forstå, tolke og skape ved hjelp av tekst (UNESCO, 2023). Multimodal literacy springer ut av literacybegrepet, og handler om å forstå og tolke multimodale tekster. Sentralt for å utvikle multimodal literacy er kunnskap om hvordan ulike modaliteter skaper mening i en tekst (van Leeuwen, 2017). Formålet med denne studien er derfor å undersøke hvordan elever kan bruke bildeboka aktivt ved å reflektere og utforske litteraturen på ulike måter, og videre se på hvordan dette kan bidra til å utvikle kunnskap om hvordan ulike modaliteter skaper mening i en tekst.

Min interesse og motivasjonsfaktor for dette prosjektet er først og fremst egne erfaringer med bruk av litteratur i klasserommet. Det oppleves som en takknemlig oppgave å lese høyt for en elevgruppe på barnetrinnet, da min erfaring er at elevene ofte møter fortellingen med mye glede og nysgjerrighet. Jeg tenker at slike leseopplevelser er et godt utgangspunkt for videre arbeid med litteraturen. Som kommende lærer ser jeg på det som hensiktsmessig å undersøke litteraturens potensial i undervisningen, i tillegg til at studien kan fungere som et nyttig tankeredskap i et norskdidaktisk perspektiv. Med denne studien ønsker jeg å belyse hvordan man kan inkludere litteratur i norskundervisningen, og med det utnytte det store potensialet bildebøker har.

1.2 En av Norges mest populære barnebøker

I 2009 kom det som skulle bli den første bildeboka i en hel serie av nyskapinger av det kjente og kjære folkeeventyret om *De tre Bukkene Bruse* av Asbjørnsen og Moe. Sammen med illustratør Gry Moursund har Bjørn F. Rørvik lekt seg med folkeeventyret fra 1800-tallet, og gitt det nytt liv i bildeboka *Bukkene Bruse på Badeland* (Rørvik & Moursund, 2009). I *Bukkene Bruse på Badeland* møter vi den minste, mellomste og

største bukken Bruse som skal til seters for å gjøre seg fete, men på veien ser de et nytt skilt som viser vei til badeland. De tre bukkene bestemmer seg for å dra dit istedenfor til seters, men akkurat som i folkeeventyret møter de også her på motstand fra trollet. Bildeboka inneholder uttrykk og karakterer som er gjenkjennbare fra Asbjørnsen og Moe sitt folkeeventyr, men Rørvik og Moursund har også tatt seg kunstneriske friheter som gir nytt liv til eventyret. Det ender med at bukkene klarer å kjempe mot trollet, og denne gangen redder de ikke bare seg selv, men også de andre dyrene på badelandet.

Etter at bildeboka *Bukkene Bruse på Badeland* ble utgitt i 2009 har den blitt lest utallige ganger, både av nordmenn og i utlandet. Rørvik og Moursund er begge anerkjente norske bildebokforfattere som kan vise til flere suksessutgivelser. Sammen har de laget serien om *Bukkene Bruse*, der *Bukkene Bruse på Badeland*, har blitt en av Norges mest populære barnebøker (Bjørnskau, 2014). Til sammen har hele *Bukkene Bruse*-serien blitt trykket i mer enn en halv million eksemplarer bare i Norge, i tillegg til å bli solgt til flere andre land (Cappelen Damm, u.å.). I 2009 ble Rørvik og Moursund tildelt Kulturdepartementets bildebokpris for suksessen (Norsk Barnebokinstitutt, 2010). Bildeboka har også blitt satt opp som teaterstykke, og skal ifølge Oslo Filmfond nå også bli en animasjonsfilm (NRK, 2015, 00.26 & Oslo Filmfond, 2022). Denne suksessen omtales nå som en moderne klassiker (Norli & Vågenes, 2017). Dette viser relevansen av å undersøke boka nærmere da det er høyst sannsynlig at de aller fleste norsklærere vil møte på denne bildeboka i løpet av sin karriere.

Valg av bildebok var viktig for prosjektets utvikling. Siden min studie handler om å undersøke potensialet til bildebøker var det hensiktsmessig å velge en bok som ville utnytte dette potensialet til det fulle. Formen til bildeboka kjennetegnes av at det er en multimodal tekst som består av modalitetene bilde, verbaltekst og farger, som alle er med på å skape mening i teksten. Det er tydelig at Moursund og Rørvik har hatt et tett samarbeid i skapelsen av denne bildeboka, da illustrasjoner og verbaltekst lever i et samspill med hverandre. Bildeboka kjennetegnes av en særegen tegnestil. Moursund har latt seg inspirere av barnetegninger for å illustrere Rørvik sitt manus, og er kjent for en barnlig strek som kan få mange lesere til å tro at det er barn som har tegnet (Holen, 2014). Moursund sier selv at hun har brukt verktøy som barn ofte foretrekker, eksempelvis fargeblyanter, tusj, saks og lim (Holen, 2014). Det kan vi se gjennom hele boka, ved at oppslagene er et helhetlig bilde bestående av flere mindre utklipp som er limt sammen, noe som skaper en slags kollasj-stil. Gjennomgående kan vi se at tegningene har enkle linjer, og at blyantstrekken rundt karakterer og objekter fortsatt vises fordi de ikke er klippet ut så nøye som de kunne vært. Det kan tenkes at dette appellerer til barneleseren, da de kan kjenne seg igjen i tegnestilen. Å ha en tegnestil som elevene kan kjenne seg igjen i, og som mange også kan klare å gjenskape, er også noe som har påvirket valget mitt, da jeg senere i oppgaven vil diskutere hvordan elevene kan skape egne multimodale tekster med utgangspunkt i *Bukkene Bruse på Badeland* som modelltekst.

1.3 Oppgavens formål og problemstilling

Studiens tematikk springer ut fra en spesifikk bildebok som er valgt på bakgrunn av det multimodale potensialet den har. Derfor var det naturlig å skulle undersøke hvordan de ulike modalitetene i boka er med på å skape mening. For å sette bildeboka og tematikken i en norskdidaktisk sammenheng kom jeg frem til denne problemstillingen:

På hvilke måter kan bildeboka Bukkene Bruse på Badeland bidra til multimodal literacy hos elever etter 2. trinn?

Elever etter 2. trinn refererer til læreplanen, altså at arbeid med bildeboka er tenkt for elever som følger kompetansemålene etter 2. trinn. Senere i samme kapittel vil jeg vise til relevante kompetansemål fra læreplanen i norsk for elever som følger nettopp disse kompetansemålene. For å belyse problemstillingen vil det være hensiktsmessig å analysere bildeboka ut fra et multimodalt perspektiv, og derfor anvende teori om multimodalitet gjennomgående i hele oppgaven.

For å undersøke potensialet til bildeboka *Bukkene Bruse på Badeland* vil jeg foreta en litterær analyse. Denne analysen vil fungere som et grunnlag for diskusjonen rundt videre didaktisk arbeid med bildeboka, med et formål om å bidra til elevenes utvikling av multimodal literacy. Bildebokanalysen vil bygge på sentrale begreper innenfor teori om multimodalitet, og mest sentralt er Maria Nikolajeva og Carole Scott (2006) sine perspektiver på ulike former for samspill i multimodale tekster.

Problemstillingen legger opp til en nærmere avgrensning, da det er flere ulike måter bildeboka kan bidra til multimodal literacy på. Ifølge Theo van Leeuwen (2017) handler multimodal literacy kort fortalt om å ha kunnskap om *hva* ulike modaliteter kan brukes til, og *hvordan* de kan anvendes for å skape mening i en tekst. Det er nettopp dette jeg ønsker å undersøke i denne studien, da jeg er interessert i å se på det potensialet bildeboka *Bukkene Bruse på Badeland* har i et norskdidaktisk perspektiv.

I denne oppgaven vil jeg drøfte hvordan man kan se arbeid med *Bukkene Bruse på Badeland* i lys av prosessorientert forståelsesopplæring. Prosessorientert forståelsesopplæring tar utgangspunkt i at man deler opp arbeid med litteratur i klasserommet i tre faser: førlesefasen, lesefasen og etterlesefasen. Jeg velger derfor å konkretisere problemstillingen gjennom å se på hvordan møtet mellom leser og tekst i lesefasen kan bidra til at elever utvikler kunnskaper som er sentrale i utviklingen av multimodal literacy. Det første forskningsspørsmålet er relatert til nettopp dette:

Hvordan kan litterære samtaler om bildeboka bidra til kunnskap og forståelse for hvordan ulike modaliteter er med på å skape mening i teksten?

Videre vil jeg undersøke hvordan arbeid med *Bukkene Bruse på Badeland* i etterlesefasen kan være med på å bidra til at elever etter 2. trinn utvikler multimodal literacy. En etterlesefase kan gjennomføres på ulike måter, men jeg velger å forske på hvordan skriftlig tekstsaking i etterlesefasen kan bidra til at elever utvikler multimodal literacy. Det andre forskningsspørsmålet er derfor utformet på bakgrunn av dette:

Hvordan kan skriftlig tekstsaking, med utgangspunkt i en modelltekst, bidra til at elever utvikler kompetanse for hvordan man anvender modaliteter for å skape mening i en tekst?

1.4 Norskdidaktisk relevans

Formålet med dette prosjektet er å gå i dybden av en bildebok og undersøke hvilken norskdidaktisk relevans den har for meg som fremtidig lærer. Videre er hensikten med en norskdidaktisk masteroppgave å styrke undervisningsfaget, og gjøre meg som lærer

enda bedre rustet til å planlegge, gjennomføre og evaluere norskundervisning i skolen (Aa & Neteland, 2020, s. 13). Innenfor didaktikk er det tre sentrale spørsmål man som lærer kan stille seg; hva, hvordan og hvorfor? (Aa & Neteland, 2020, s. 14). I denne oppgaven er det bildeboka *Bukkene Bruse på Badeland* som er utgangspunktet for analyse og drøfting, og dermed prosjektets *hva*. Like fullt er det viktig å forstå og reflektere rundt *hvordan* man kan arbeide med multimodal literacy med utgangspunkt i bildeboka, og *hvorfor* det er hensiktsmessig å gjøre det ved hjelp av bildeboka og de metodene som er valgt ut. På bakgrunn av dette vil drøftingsdelen i masteroppgaven reflektere over hvordan man kan benytte seg av ulike klasseromsaktiviteter i selve lesefasen, men også etter man har lest. Denne delen vil vise et forslag til *hva* man kan arbeide med for å undersøke problemstillingen, men også *hvordan* man kan gjøre det og *hvorfor* man skal gjøre det i henhold til teori og læreplanen for norsk.

Grunnleggende for alt arbeid i klasserommet er nettopp læreplanen. To kjerneelement fra Læreplanen for Kunnskapsløftet 2020¹ (Kunnskapsdepartementet, 2019), *Tekst i kontekst* og *Skriftlig tekstsaking*, er spesielt relevant i denne oppgaven. Dette er fordi de peker på relevante aspekt i arbeidet med den valgte bildeboka. Sentralt i kjerneelementet *Tekst i kontekst* er blant annet at elevene skal lese tekster som kombinerer ulike uttrykksformer for å oppleve, bli engasjert og lære (Kunnskapsdepartementet, 2019). I tillegg skal de utforske og reflektere over skjønnlitteratur (Kunnskapsdepartementet, 2019). Disse elementene er relevant i mitt prosjekt, da jeg vil undersøke hvordan elever kan utvikle kunnskap om modaliteter ved å utforske og reflektere over bildeboka. *Skriftlig tekstsaking* handler om at elever skal kunne skrive tekster innenfor ulike sjangre, og skape tekster ved å kombinere skrift med andre uttrykksformer (Kunnskapsdepartementet, 2019). Elevene skal også oppleve skriveopplæringen som meningsfull (Kunnskapsdepartementet, 2019). I drøftingsdelen vil jeg diskutere hvordan skriftlig tekstsaking, nærmere bestemt det å lage egne multimodale tekster, kan bidra til å utvikle multimodal literacy. Det er derfor hensiktsmessig å se til relevante elementer i læreplanen som bygger under dette.

Relevant for denne oppgaven er kompetansemålene som er satt etter 2. trinn, da prosjektet tar utgangspunkt i hvordan man kan bidra til utvikling av multimodal literacy for elever opp til 2. trinn. De mest sentrale kompetansemålet som jeg har valgt å trekke frem er: «uttrykke tekstopplevelser gjennom lek, sang, tegning, skriving og andre kreative aktiviteter» og «lage tekster som kombinerer skrift med bilder» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Dybdelæring ble et sentralt moment med fagfornyelsen LK20. Utdanningsdirektoratet (2019) definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag. Dette innebærer at elevene reflekterer over egen læring, og bruker det de har lært på ulike måter (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dybdelæring er relevant for alle fag i opplæringen, dermed også i norskfaget. Det å legge opp til undervisning der elevene utvikler kunnskap, for så å anvende den i andre sammenhenger, er i tråd med dybdelæring slik det blir fremstilt i læreplanen.

¹ Heretter omtalt som LK20

1.5 Tidligere forskning

For å sette min studie i relasjon til tidligere forskning vil jeg gjøre rede for to studier som er relevant for mitt prosjekt. Felles for begge de valgte studiene er at de tematiserer den samme bildeboka som meg, *Bukkene Bruse på Badeland*.

En studie med lignende tematikk som mitt eget forskningsprosjekt er Ruth Seierstad Stokke (2014) sin vitenskapelige artikkel "*Men han har to forskjellige farger på øynene*": *Om barns møte med litteratur i skolen sett i lys av av teori om mentalisering og Theory of Mind*. I denne resepsjonsstudien har Stokke undersøkt hvordan en gruppe seksåringer på barnetrinnet leser *Bukkene Bruse på Badeland* (Stokke, 2014). Funnene hennes er hentet fra en litterær samtale der elevene snakker om bildeboka, hvor målet er å undersøke om utsagnene til elevene kan forstås som et forsøk på å forstå andres, og egne tanker og følelser gjennom karakterene i bildeboka (Stokke, 2014). Først og fremst er det trollets følelser som blir vektlagt, og elevene kommer blant annet med utsagn om hvilke ansiktsuttrykk trollet har gjennom teksten. Forfatteren konkluderer med at elevene, ut fra trollets størrelse, utseende og ansiktsuttrykk, setter ord på hvilke følelser trollet kan ha (Stokke, 2014). I likhet med Stokke (2014) vil størrelsen, utseende og ansiktsuttrykkene til trollet ha en sentral plass i min studie, men med fokus på hvordan modaliteten bilde skaper mening ved hjelp av disse bestemte trekkene. Mens Stokke (2014) er opptatt av hvordan lesingen av *Bukkene Bruse på Badeland* kan ses i lys av utviklingen av elevenes mentalisering, vil jeg se på hvordan arbeid med den samme bildeboka kan bidra til å utvikle multimodal literacy for elever i samme aldersgruppe. Likevel har denne studien gitt meg inspirasjon inn mot forskningsarbeidet av bildeboka, da jeg også har valgt å undersøke hvordan litterære samtaler kan bidra i arbeidet mot å utvikle multimodal literacy.

En annen studie som også har relevans for mitt forskningsarbeid er den danske studien *Vandpytter og trolde som kilde til literacyutvikling* gjennomført av Henriette Romme Lund (2017). Artikkelen til Lund (2017) kommer i kjølvannet av et initiativ som kalles Sproggaven. Dette er et tiltak som Fredensborg Kommune i Danmark, i samarbeid med Nationalt Videncenter for Læsning, har satset på med mål om å styrke barns språkferdigheter og literacy-kompetanse (Lund, u.å.). I forbindelse med dette prosjektet er det utarbeidet seksten bokfoldere som beskriver hvordan man kan arbeide med en bok på ulike måter for å styrke nettopp literacy- og språkferdigheter (Lund, u.å.). En av de seksten bøkene som er med i prosjektet er Rørvik og Moursund (2009) sin *Bukkene Bruse på Badeland*. I Lund (2017) sin artikkel får vi et innblikk i hvordan elever har arbeidet med de ulike bøkene i pedagogiske institusjoner da hun har vært på besøk og observert. Sentralt i prosjektet er blant annet en dialogisk lesing av bøkene, men i bokfolderen som hører til *Bukkene Bruse på Badeland*, kan vi også se at lesingen av bildeboka kan innebære å lytte, samtale og leke med utgangspunkt i bildeboka (Lund, u.å.). Sproggaven, og Lund (2017), har relevans for min studie både fordi den samme bildeboka som jeg baserer mitt prosjekt på blir tematisert, men også fordi Sproggaven-prosjektet har søkelys på literacy-kompetanse. Til forskjell fra Sproggaven-prosjektet, vil ikke jeg tematisere språkferdigheter som en del av utviklingen av literacy, men heller undersøke utviklingen av multimodal literacy. Likevel er denne satsingen av høy relevans til mitt prosjekt, da den stiller spørsmål rundt hvordan man kan lese og bruke litteratur på ulike måter, for å utvikle ferdigheter som er relevant i skolen.

Hensikten med å dele to ulike prosjekt som har forsket på samme felt som meg tidligere er for å plassere egen studie i forskningsfeltet. De tidligere studiene som er gjennomført inneholder nyttige funn om hvordan man kan bruke bildeboka *Bukkene Bruse på Badeland* på ulike måter i et norskdidaktisk perspektiv. Til tross for at dette er forfattere som tar for seg lignende tematikk som jeg vil undersøke i mitt prosjekt, og som også har fordypet seg i den samme bildeboka, ligger forskjellen i at jeg vektlegger hvordan arbeid med denne *Bukkene Bruse på Badeland* kan bidra til å utvikle multimodal literacy for elever etter 2. trinn.

1.6 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er inndelt i fem kapitler. I det første kapitlet presenteres bakgrunn, problemstilling og formål med oppgaven, hvor målet er å aktualisere prosjektet og empirien. I andre kapittel gjør jeg rede for det teoretiske rammeverket og den metodiske tilnærmingen som ligger til grunn for analyse og drøfting. Siden dette er en teoretisk masteroppgave der jeg vil anvende begrep og teorier som en del av min metode, vil det være hensiktsmessig å gjøre rede for teoretiske perspektiver og metodiske betraktninger i samme kapittel.

I det neste kapitlet vil jeg foreta en litterær analyse av noen valgte oppslag fra bildeboka *Bukkene Bruse på Badeland* i lys av relevant teori om multimodalitet. I fjerde kapittel vil jeg drøfte funnene mine fra analysen i relasjon til de teoretiske perspektivene fra andre kapittel. I tillegg vil jeg bruke relevant teori om prosessorientert forståelsesopplæring for å drøfte hvordan arbeid med denne boka, utover det å kun lese den, kan belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene. Femte kapittel utgjør avsluttende drøfting og refleksjoner som skal binde sammen hele prosjektet.

2.0 Teoretiske perspektiver og metodisk tilnærming

Oppgaven i sin helhet er som nevnt delt i to hoveddeler. Den første delen består av en analysedel der jeg vil foreta en litterær analyse av *Bukkene Bruse på Badeland* av Bjørn F. Rørvik og Gry Moursund. I det kommende kapittelet vil jeg derfor gjøre rede for de teoretiske perspektivene og begrepene som ligger til grunn for analysearbeidet. Analysen vil være forankret i teori om multimodalitet, med fokus på verbaltekst og bilder, samt hvordan disse samspiller for å skape mening i en teksten. Gjennom hele oppgaven vil teori om multimodal literacy være sentralt, og både analyse og drøfting vil være forankret i van Leeuwen (2017) sin forskning på feltet.

Den andre delen av oppgaven er en drøftingsdel der målet er å undersøke hvordan funnene fra analysen kan være utgangspunkt for arbeid med *Bukkene Bruse på Badeland* i praksis. I drøftingsdelen vil jeg se på funnene fra analysen opp mot teori om prosessorientert forståelsesopplæring for å undersøke om en slik tilnærming til teksten kan bidra til å utvikle multimodal literacy hos elever i begynneropplæringen. I dette kapittelet vil jeg derfor også gjøre rede for teoretiske perspektiver knyttet til nettopp prosessorientert forståelsesopplæring, med fokus på møtet mellom tekst og leser, litterær samtale og skriftlig tekstsaking.

For å kunne undersøke problemstillingen har det vært nødvendig å foreta noen metodiske valg på veien. Jeg vil nå gjøre rede for de valgene jeg har tatt som påvirker hvordan studien er bygd opp, og resultatene av analyse- og drøftingsdelen i prosjektet. Videre vil jeg gjøre rede for de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for analysearbeidet, samt drøftingsdelen.

2.1 Bildebokanalyse

For å undersøke på hvilke måter den valgte bildeboka kan bidra til multimodal literacy for elever etter 2. trinn, vil det være hensiktsmessig å benytte seg av en kvalitativ tilnærming. Kvalitative metoder brukes i forskningsprosjekt der forskeren ønsker å komme tett på empirien ved hjelp av analyse- og tolkningsarbeid (Grennes, 1997, s. 154). Det er ved hjelp av en litterær analyse at jeg søker innsikt og forståelse for hvordan *Bukkene Bruse på Badeland* kan bidra til å undersøke den valgte problemstillingen. Dette vil jeg gjøre ved å nærlese utvalgte perspektiver med utgangspunkt i noen begreper hentet fra bildebokforskninga.

Jeg vil altså foreta en bildebokanalyse av *Bukkene Bruse på Badeland*. Grunnbegreper innenfor bildebokanalyse er blant annet ikonotekst og multimodalitet (Bjørlo & Goga, 2020, s. 66). I tillegg til å ha minst ett bilde på hvert oppslag, kjennetegnes en bildebok av to ulike tegnsystem som skaper mening i teksten, verbaltekst og bilde (Hallberg, 1982, s. 165). En bildebok er altså en multimodal tekst som skaper mening på flere måter eller gjennom ulike modaliteter (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 18). Gunther Kress bruker begrepet *mode* på engelsk om en sosialt skapt og kulturelt gitt ressurs for å skape mening (Kress, 2014, s. 60). Videre vil jeg bruke begrepet modalitet om nettopp de ulike ressursene som kan brukes for å skape mening i en tekst. Slik Hallberg (1982) også hevder, er bilde og verbaltekst eksempler på modaliteter som brukes for å skape mening i multimodale tekster (Kress, 2014, s. 60). Hallberg (1982) hevder likevel at bildebokens egentlige tekst er interaksjonen mellom de to modalitetene. Det er dette hun kaller for ikonotekst (Hallberg, 1982, s. 165). Senere i kapittelet vil jeg gå nærmere

inn på hvordan de ulike modalitetene skaper mening i en bildebok, og ikke minst hvordan samspillet mellom dem har betydning for meningsinnholdet. Med Kristin Hallberg (1982, s. 165) sitt begrep *ikonotekst* får jeg som analyserer en teori og et redskap for å kunne håndtere bildeboka, da det er nettopp interaksjonen mellom modalitetene som vil være sentralt i bildebokanalysen.

2.2 Forskerrollen

Når man går inn i en tekst med formål om å forstå ved hjelp av analyse og tolkning, vil egne erfaringer, forkunnskaper og antagelser være med å påvirke resultatene (Grennes, 1997, s. 36). Det vil derfor være min subjektive tolkning som vil påvirke analysen av bildeboka. Hvilket teoretisk ståsted og utgangspunkt man har vil også kunne farge valg som blir tatt gjennom prosjektet (Postholm, 2010, s. 127). Jeg går inn i teksten med et norskdidaktisk blikk og en teoretisk kompetanse som vil ha innvirkning på resultatene av min analyse og drøfting. Min subjektive mening er påvirket av kompetanse jeg har fått på lærerstudiet og erfaringen jeg selv har fra skole og utdanning. Når man forsker på denne måten, er det derfor viktig å være oppmerksom på hvordan sin egen subjektivitet påvirker forskningsresultatene i prosjektet. Hvordan jeg som forsker påvirker resultatene går på det som omtales som selvrefleksivitet (Neteland og Aa, 2020, s. 15). Dette handler om å være bevisst på, og åpen med leseren om, at min tolkning av bildeboka og teorien som underbygger drøftingen min, ikke vil være en fasit eller noe endelig, men en av flere mulige innfallsvinkler på feltet (Neteland og Aa, 2020, s. 15). Det er min subjektive tolkning og analyse som har kommet frem til de konklusjonene som jeg har presentert i oppgaven. Det har derfor vært viktig å være bevisst på at det ikke er et mål å komme frem til én sannhet, men at det er rom for ulike tolkninger, og at denne analysen er basert på nettopp mine tolkninger. Det kan derfor være at en annen forsker, med en annen bakgrunn enn meg, hadde tolket og analysert den samme teksten på en annen måte. Postholm (2010, s. 128) hevder at forskeren skal møte teksten med et åpent sinn, men ikke et tomt hode. Prosjektet er derfor forankret i teori som jeg videre vil gjøre rede for, slik at mine betraktninger i analyse og drøfting kan forstås i lys av mitt teoretiske ståsted (jf. Postholm, 2010, s. 127).

2.3 Bildebøkers potensial i klasserommet

Litteraturundervisningen har et stort norskdidaktisk potensial. Judith Langer (2011, s. 6) hevder at litteratur og litterær tenking bør være en sentral del av alle elevers opplæring, uansett aldersgruppe. Det er også et viktig poeng hos Langer (2011) at måten elever leser litteratur på er like viktig som *hva* de leser. Dette kan ses i lys av Sheridan Blau (2003) sitt syn på litteraturundervisning som blant annet vektlegger viktigheten av å lære elever å bli aktive lesere og tolkere av litteratur. Han argumenterer for at litteraturundervisning kan hjelpe elever med å utvikle sin litterære kompetanse og forståelse av bøker ved å legge til rette for at elevene ikke bare skal lese og forstå teksten, men også stille spørsmål til, reflektere og utforske litteraturen (Blau, 2003). I tillegg til at litteraturen bør ha stor plass i klasserommet generelt, er det altså viktig å tilrettelegge for at elevene opplever en litteraturundervisning som bidrar til at de blir aktive lesere.

Sett i lys av Langer (2011) sine tanker om at *hvordan* man leser litteratur bør vektlegges like mye som *hva* man leser, vil jeg undersøke hvordan man kan lese en spesifikk bildebok. Multimodale tekster er kompleks litteratur som ofte krever utstrakt

lesetrening og lesestrategier som er tilpasset tekstmediet (Warberg, 2022, s. 228). Tekster som kombinerer ulike modaliteter, som for eksempel bilde og verbaltekst, gir oss flere måter å hente ut mening i en tekst på. Dette kan i stor grad appellere til elever med ulike styrker, ved at de som er svake lesere på barnetrinnet likevel kan lese en bildebok (Warberg, 2022, s. 228). Man bør likevel ikke tenke på bildebøker som et stillas som skal hjelpe elever på veien mot mer verbalspråklig litteratur, men anerkjenne bildebokens egenart (Warberg, 2022, s. 228). Kompleksiteten i tekstene gjør at bildebøker kan være utfordrende å hente mening ut av (Warberg, 2022, s. 228). På bakgrunn av dette er multimodale tekster i stor grad bøker som legger opp til en litteraturundervisning som Blau (2003) vektlegger, nemlig å tilrettelegge for at elever kan stille spørsmål til og utforske bøkene i tillegg til å kun lese og forstå verbaltekst. I så måte er multimodale tekster i stor grad knyttet opp mot utviklingen av literacy (Warberg, 2022, s. 228). Dette fordi at elevene lærer å møte en tekst utover det å bare lese verbalteksten, noe som er sentralt i utviklingen av literacy (UNESCO, 2023). Videre vil jeg gjøre rede for begrepet literacy, og multimodal literacy som en forlengelse av det.

2.4 Multimodal literacy

Gjennom møte med tekst utvikler elever literacy. Literacy er et internasjonalt begrep som ofte blir oversatt til tekstkompetanse eller tekstkyndighet på norsk (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 16). Begrepet literacy blir likevel brukt både av Utdanningsdirektoratet og i litteraturen. I denne oppgaven velger jeg å bruke literacy for å underbygge en helhetsforståelse av begrepet. Literacy er et flerdimensjonalt begrep, og omfavner mer enn å bare kunne lese og hente ut informasjon fra verbaltekst (UNESCO, 2023). Å tilegne seg literacy er en kontinuerlig prosess som innebærer ferdigheter i lesing og skriving som man vil benytte seg av gjennom hele livet (UNESCO, 2023). Utover å bare kunne lese og skrive er literacy nå forstått som å forstå, tolke, skape og kommunisere ved hjelp av tekst (UNESCO, 2023). Blant annet innebærer det også kompetanse i å foreta valg mellom modaliteter og medieringsformer (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 17). Dette er ferdigheter som er sentrale i utviklingen av multimodal literacy, som jeg videre vil gjøre rede for.

Som en forlengelse av begrepet literacy har begrepet multimodal literacy blitt utviklet. Dette er evnen til å bruke og kombinere ulike modaliteter på måter som er hensiktsmessig i en gitt kontekst (van Leeuwen, 2017, s. 4). En slik form for literacy baseres på kunnskap om hva ulike modaliteter kan brukes til, og hvordan de kan brukes, i tillegg til ulike måter de kan interagere i en tekst (van Leeuwen, 2017, s. 5). Siden literacybegrepet allerede innebærer elementer fra multimodal literacy, kan vi spørre oss selv om det er nødvendig med et eget begrep for multimodalitet og literacy. Theo van Leeuwen (2017, s. 5) hevder selv at alle tekster er multimodale, og at dette må bli tatt i betraktning både når man leser tekst, men også når man produserer egne tekster. Literacy og multimodal literacy er derfor begreper som henger tett sammen, og istedenfor å se på det som to atskilte begrep, forstår jeg det som at multimodal literacy er en undergruppe innenfor literacybegrepet. Videre vil det å utvikle multimodal literacy altså bidra til å utvikle literacy.

Til tross for likheter mellom literacy og multimodal literacy, har multimodal literacy særegenheter som det er relevant å se på. Overordnet handler multimodal literacy om å kombinere ulike modaliteter på hensiktsmessige måter, og baseres på kunnskap om hva ulike modaliteter brukes til og hvordan de kan anvendes for å skape mening i en tekst

(van Leeuwen, 2017, s. 4-5). Videre består multimodal literacy ifølge van Leeuwen (2017) av tre bestanddeler. Den første handler om at multimodal literacy krever tekstuell og kontekstuell kunnskap. Det vil si at man blant annet har en forståelse for regler og konvensjoner som blir brukt i forskjellige kontekster (van Leeuwen, 2017, s. 4). Slik jeg forstår begrepet handler det om en forståelse for hvilke modaliteter som brukes i hvilken kontekst og til hvilket formål. Sett opp mot min studie innebærer tekstuell kunnskap altså kunnskap om bildebøker, og hvilke regler som gjelder for en multimodal tekst. På samme måte som at man har sjangerkompetanse, og kjenner igjen trekk ved en spesifikk tekst, kan man kjenne igjen konvensjoner for bildeboka som medium. Kontekstuell kunnskap forstår jeg som forståelsen for at man kan bruke ulike modaliteter for å skape mening i ulike kontekster, og videre ha kunnskap om hvilke modaliteter som er hensiktsmessig til ulike formål.

Den andre bestanddelen av multimodal literacy innebærer en estetisk dimensjon, som omhandler en evne til å produsere og sette pris på estetiske elementer i en tekst som eksempelvis farger, layout og font (van Leeuwen, 2017, s. 4). Til tross for at van Leeuwen (2017) ikke poengterer at bilder som modalitet i seg selv inngår i den estetiske dimensjonen, tolker jeg det likevel som et sentralt element. Dersom vi ser bilde og verbaltekst som modaliteter i forhold til hverandre, anser jeg bilde som representativt for det estetiske ved teksten. Derfor ser jeg det som hensiktsmessig å utvide denne dimensjonen til å også innebære bilde som et estetisk element, noe som er i tråd med det Maagerø og Tønnessen (2014, s. 33) hevder om at farger som modalitet opptrer som en del av, eller i et samspill med, andre modaliteter. Farger er ofte knyttet til bilder, og jeg mener derfor at det er hensiktsmessig å inkludere bilder som en del av det estetiske uttrykket i en bildebok, da fargene, som van Leeuwen (2017) inkluderer som en del av den estetiske dimensjonen, ikke ville vært til stede uten bilder.

Til slutt mener van Leeuwen (2017, s. 4) at multimodal literacy innebærer en kritisk dimensjon, spesielt med tanke på måten moderne digital teknologi utvider måten å lage multimodale tekster på. Norskfaget skal bidra til at elevene tilegner seg (multimodal) literacy gjennom arbeid med litteraturen, og for å kunne bidra til dette trenger de redskaper til utforskende og kritisk tekstarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2019). Utforskende og kritiske spørsmål knyttet til multimodal literacy kan ifølge van Leeuwen (2017) eksempelvis omhandle hva som hadde skjedd hvis vi hadde lest samme bok uten verbaltekst? Eller uten bilde? Eller uten farger? Ville vi forstått boka på en annen måte? Selv om dette er et relevant aspekt i møte med bildebøker i norskfaget, vil jeg i denne oppgaven sette søkelys på de to første bestanddelene av hensyn til omfanget av oppgaven.

I kommende drøftingsdel kommer jeg til å diskutere elevenes tekstskaping av multimodale tekster, og hvordan det kan ha betydning for deres utvikling av multimodal literacy. For å kunne produsere og analysere multimodale tekster, trenger skaperen av teksten å være i stand til å spørre seg selv hvordan man kan uttrykke elementer i teksten på en hensiktsmessig måte (van Leeuwen, 2017, s. 7). Slik jeg forstår det er en del av multimodal literacy altså å kunne foreta valg når man skaper en sammensatt tekst, så vel som analytisk kunnskap om hvordan modaliteter skaper mening. For å opparbeide seg kunnskap og forståelse for modaliteters affordans, og analytisk erfaring, forutsetter det at elever møter multimodale tekster.

2.5 Modaliteters potensial til å skape mening i bildebøker

En bildebok, som består av flere modaliteter, vil kunne skape mening på flere måter. Ulike modaliteter tilbyr ulikt potensial for å skape mening (Kress, 2014, s. 61). Dette meningspotensialet kalles for *affordans* (Jewitt, 2014, s. 26). Måten en modalitet har blitt brukt på, historisk og kulturelt, opp gjennom tidene blir en del av modaliteten sitt meningspotensial (Jewitt, 2014, s. 26). Modalitetens *affordans* er altså formet av hvordan folk har brukt dem i spesifikke sosiale situasjoner, og den repeterende bruken av modaliteter til å skape mening i en spesifikk setting har resultert i en spesialisering (Jewitt, 2014, s. 26). Det vil si at noen modaliteter egner seg mer enn andre til å skape mening i enkelte situasjoner. Sett opp mot bestanddelen som omhandler tekstuell og kontekstuell kunnskap innenfor multimodal literacy (jf. van Leeuwen, 2017), vil det altså kunne innebære å ha kunnskap om modalitetenes *affordans* og hvorfor ulike modaliteter er bedre egnet til ulike formål.

Valg av modaliteter er ikke tilfeldig. De ulike modalitetenes *affordans* har en grunnleggende innvirkning på valg av modaliteter i en tekst (Kress, 2014, s. 61). Det er derfor hensiktsmessig å ha kunnskap om meningspotensialet til ulike modaliteter. Uten denne kunnskapen vil man heller ikke være i stand til å foreta valg av modaliteter i egne tekster. De modalitetene som vil være sentrale i denne oppgaven er først og fremst bilde og verbalspråk. Verbalspråkets potensial til å skape mening ligger blant annet i å beskrive eller forklare noe (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 26). Man kan bruke verbalspråket på flere måter, men i relasjon til min studie er det dette potensialet som er mest fremtredende. Slik jeg forstår det kan det innebære å beskrive hvordan noe eller noen ser ut, men også å beskrive eller forklare handlinger til karakterene i boka. Verbalteksten sitt potensial til å skape mening ligger blant annet i å drive handlingen videre ved å forklare hva som skjer. Potensialet til å skape mening hos bilder ligger i det romlige (Kress, 2010, s. 82). Meningsskapingen skjer ved enkeltelementenes plassering i forhold til hverandre, i tillegg til størrelse, form og farge på bildet (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 28). Et bilde kan få med detaljer som det ville kreve mye plass med verbalspråket for å beskrive, eller som kanskje til og med ikke kan beskrives gjennom verbalspråket (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 28). På samme måte som verbalteksten, kan bilder også fremstille utseende og handlinger, men med et annet uttrykk. Her kan vi se at de ulike modalitetene har ulik *affordans*, og derfor kan brukes på forskjellige måter til å skape mening i en tekst. På denne måten kan de utfylle hverandre, og tilføre noe eget til teksten. Jeg skal gå nærmere inn på hvordan modalitetene samspiller i teksten i neste delkapittel.

Som leser går man inn i teksten med egne erfaringer som kan påvirke hvordan man tolker meningsinnholdet. Roland Barthes skiller mellom begrepene denotasjon og konnotasjon, som sier noe om hvilken betydning, eller mening, en modalitet har (Barthes, 1994, s. 172). I min studie vil jeg se begrepene denotasjon og konnotasjon opp mot bilder som modalitete. Et bilde vil alltid ha en denotativ mening. Dette beskrives som en grunnmening som ligger i selve uttrykket, og som gjør bildet tilgjengelig for alle lesere av en tekst (Barthes, 1994, s. 172). Konnotasjon er den tilleggsbetydningen et bilde har i tillegg til den denotative betydningen, når den settes i en ny sammenheng (Barthes, 1994, s. 180). Konnotasjon er beslektet med begrepet assosiasjon. Det er derfor de assosiasjonene som leseren selv tilegner bildet basert på kulturelle og subjektive assosiasjoner man får til det man ser eller leser (Barthes, 1994, s. 180). Det

viser til de erfaringene og forkunnskapene en leser møter teksten med, og hvordan det kan påvirke hvordan man tolker et bilde og dens mening.

2.6 Samspillet mellom modaliteter

I en multimodal tekst vil alle modalitetene opptre i et samspill med hverandre, og være med på å skape mening i teksten som helhet. Hver modalitet er delaktig i en relasjon til helheten når man skal hente ut mening av en tekst, fordi de ulike meningsaspektene er uttrykt på forskjellige måter av de ulike modalitetene (Jewitt, 2014, s. 27). Forholdet mellom modalitetene, og hvordan de sammen uttrykker mening i en tekst, er derfor viktig for å forstå helheten. Dette kan ses i relasjon til begrepet ikonotekst som defineres som interaksjonen mellom bilde og verbaltekst, som ifølge Hallberg (1982, s. 165) er bildebokens egentlige tekst. Ikonoteksten tar ikke utgangspunkt i at den ene modaliteten er viktigere enn den andre, men viser til helheten som oppstår ved lesing av bilde og tekst i samhandling med hverandre (Hallberg, 1982, s. 165). Selv om de ulike modalitetene tilbyr et potensial for å skape mening hver for seg, er det likevel viktig å se på hvordan de interagerer med hverandre i teksten.

Modaliteter kan interagere på ulike måter i en tekst. Samspillet mellom ulike modaliteter, særlig verbaltekst og bilde, kan blant annet forklares ved hjelp av det van Leeuwen (2005) kaller for informasjonskobling. En modalitet kan enten *utvide* eller *utdype* en annen (van Leeuwen, 2005, s. 222). Hvis en modalitet, eksempelvis bilde, *utdyper* en annen, eksempelvis verbaltekst, gjentas det verbalteksten uttrykker gjennom et bilde for å gjøre budskapet enda tydeligere (van Leeuwen, 2005, s. 222). Det blir altså ikke lagt til noe nytt, og de to modalitetene blir sett på som tilhørende hverandre. Hvis en modalitet *utvider* en annen, legges ny informasjon til og utvider dermed meningspotensialet til den multimodale teksten i sin helhet (van Leeuwen, 2005, s. 222). Modalitetene er fortsatt i et samspill med hverandre, på samme måte som når informasjon utdypes (van Leeuwen, 2005, s. 222). Forskjellen ligger i at de ulike modalitetenes affordans blir utnyttet til å uttrykke samme budskap på forskjellige måter. Ofte åpner en utvidelse for flere ulike tolkninger og assosiasjoner til en tekst. Det oppstår det Iser (1981) kaller for tomme rom, som jeg skal komme tilbake til senere i oppgaven.

I forlengelse av Hallberg (1982) sitt ikonotekstbegrep har Nikolajeva og Scott (2006, s. 12) utviklet fem ulike kategorier for bildebøker som viser hvordan verbalspråk og bilde virker sammen i en tekst. De går i større grad i dybden på hvilke ulike måter modaliteter jobber sammen for å skape mening i en tekst, og disse fem kategoriene gir et godt utgangspunkt for å undersøke samspillet mellom ulike modaliteter i en bildebok (Warberg, 2022, 213). I denne oppgaven har jeg valgt å bruke Warberg (2022) sine oversettelser av begrepene, som bygger på tidligere norske og svenske oversettelser av Nikolajeva og Scott (2006) sine kategorier. De to kategoriene som er relevant for mitt prosjekt er *den utdypende bildeboken* og *den utvidende bildeboken*. Det som kjennetegner den *utdypende bildeboken* er at bilde og verbaltekst utfyller hverandres hull, eller tomme rom (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 12). Denne type bildebok preges av at bilde og verbaltekst forteller det samme. *Den utvidende bildeboken* kjennetegnes av at verbaltekst og bilde avhenger av hverandre for å skape mening, fordi modalitetene utvider hverandre ved at eksempelvis bildene sier noe utover det verbalteksten sier (Nikolajeva & Scott, 2006, s. 12). Dette er altså tett knyttet opp mot det van Leeuwen (2005) hevder om informasjonskobling, men det som kjennetegner kategoriene utviklet

av Nikolajeva og Scott (2006) er at denne type samspill er gjennomgående i hele bildeboka, og derfor kjennetegner måten mening er skapt i en hel bok, heller enn et enkelttilfelle. Det er viktig å presisere at det sjeldent er bildebøker som benytter seg av kun én type samspill gjennom hele boken, og at en bildebok derfor ikke vil falle under kun én av de fem kategoriene (Warberg, 2022, s. 216). I en bildebokanalyse der fokuset ligger på å undersøke hvordan samspillet mellom bilde og verbaltekst skaper mening i teksten, er det derfor hensiktsmessig å se på hvilke former for samspill som dominerer i bildeboka (Warberg, 2022, s. 216). I en og samme bildebok kan det derfor verbaltekst og bilde interagere på ulike måter, men det vil være en type samspill som preger bildeboka i større grad. Det er dette jeg blant annet ønsker å undersøke i bildebokanalysen av *Bukkene Bruse på Badeland* i analysen.

2.7 Proessorientert forståelsesopplæring

Masteroppgaven er todelt, og i den andre delen vil jeg undersøke hvordan funnene fra analysedelen kan være et grunnlag for arbeid med *Bukkene Bruse på Badeland* i praksis. I drøftingsdelen vil jeg knytte funnene i analysen opp mot begrep knyttet til proessorientert forståelsesopplæring, med vekt på møte mellom tekst og leser, i tillegg til skriftlig tekstskaping. Videre vil jeg derfor introdusere teori som er relevant for senere drøfting.

Litteraturarbeid i klasserommet har flere faser. Ifølge Kulbrandstad (2003, s. 185) vil det være hensiktsmessig å dele inn det pedagogiske arbeidet i tre faser som består av det som skjer før lesingen starter, det som skjer under selve lesingen, og det som skjer i fasen etter lesingen. En slik oppdeling av en leseprosess blir kalt for proessorientert forståelsesopplæring (Kulbrandstad, 2003, s. 185). Poenget med en slik undervisningspraksis er å gjøre læreren bevisst på at selve lesingen av en tekst kan deles opp, og at de ulike fasene i forståelsesopplæringen har ulikt formål (Håland & Ulland, 2014, s. 264) For læreren er det viktig å tenke variasjon i alle fasene, og også variasjon i om man utnytter en eller flere av fasene (Kulbrandstad, 2003, s. 185). Dette skal jeg se nærmere på i drøftingsdelen, da jeg vil diskutere hvordan man kan benytte seg av to av fasene, lesefasen og etterlesefasen, på ulike måter for å bidra i utviklingen av multimodal literacy.

Ordet *forståelse* i betegnelsen proessorientert forståelsesopplæring er viktig å understreke. Det er det å forstå tekster som står i fokus i en slik undervisning (Kulbrandstad, 2018, s. 245). Når man velger å bruke en slik undervisningspraksis må man altså tenke på hva som er formålet med lesingen. I dette prosjektet vil formålet med lesingen være å utvikle multimodal literacy, og det vil derfor være fokuset både i lesefasen og etterlesefasen. Målet er at elevene, gjennom varierte arbeidsmetoder og strategier skal møte én tekst på ulike måter, og derfor forstå teksten i større grad. Dette kan handle om å forstå innholdet, men sett opp mot mitt prosjekt handler det i større grad om hvordan arbeid med *Bukkene Bruse på Badeland* kan bidra til forståelse for hvordan ulike modaliteter skaper mening i teksten. I arbeidet med en proessorientert forståelsesopplæring er det viktig å ha i bakhodet at arbeidsoppgaver i etterlesefasen ikke skal skygge for selve leseopplevelsen (Kulbrandstad, 2018, s. 245). På bakgrunn av dette vil lesefasen også vektlegges i denne oppgaven, og videre vil jeg gjøre rede for teori om hvordan leseren kan møte en tekst med ulike posisjoner.

2.8 Møtet mellom tekst og leser i lesefasen

I lesefasen skjer det et møte mellom leseren og teksten. Betydningen av en tekst skapes i leseprosessen, fordi det er leseren som gir mening til teksten (Iser, 1981, s. 103). Forståelse av tekst innebærer å skape mening ut av det vi leser. Det gjør leseren ved hjelp av å tolke, resonnere og trekke slutninger under leseprosessen (Karsrud, 2021, s. 91). For å kunne gjøre dette forutsetter det at man kan skape forbindelser mellom informasjon man finner ulike steder i teksten, og lese mellom linjene (Karsrud, 2021, s. 91). Dette kan ses i relasjon til det Blau (2003) hevder om at litteraturundervisning kan hjelpe elever med å utvikle sin litterære kompetanse og forståelse for bildebøker hvis man som lærer legger til rette for en undervisningspraksis der elevene ikke bare skal lese teksten, men forstå gjennom å tolke, utforske og reflektere rundt boka. Siden mening skapes i møtet mellom tekst og leser, er det viktig å oppfordre til aktive lesere i klasserommet.

Iser (1981) hevder at tomme plasser i en tekst bidrar til aktive lesere som gir teksten mening. Tomme plasser oppstår når teksten unnlater å fortelle alt helt eksplisitt, men heller åpner for at leseren selv må fylle de tomme plassene underveis i leseprosessen (Iser, 1981, s. 110-111). Det er de tomme plassene i en tekst som skaper forholdet mellom leseren og teksten (Iser, 1981, s. 112). Når leseren selv må fylle de tomme rommene som oppstår, åpner det for ulike tolkninger av samme tekst (Iser, 1981, s. 112). Tolkingsrommet til leseren er påvirket av dens bakgrunnskunnskaper (Rosenblatt, 1994, s. 22). Det er dette som potensielt skaper flere ulike tolkninger av de tomme plassene i samme tekst, fordi vi alle har forskjellige kunnskaper og erfaringer i møte med teksten. Sett i lys av bildebøker kan vi se at tomme plasser kan oppstå ved hjelp av de ulike modalitetene i en tekst, men også i samspillet mellom dem. Det van Leeuwen (2005, s. 222) hevder om det utvidende samspillet mellom verbaltekst og bilde viser at det oppstår et tolkningsrom der leseren aktivt må fylle de tomme plassene som oppstår, i forhold til det utdypende samspillet der skrift og bilde forteller det samme. I analysen vil jeg vise til et eksempel som viser hvordan et utvidende samspill mellom modaliteter skaper tomme plasser.

Man leser ulike tekster med ulikt formål. Til hvilket formål man leser, for underholdning eller for å hente ut informasjon fra teksten, er derfor avgjørende for hvordan man møter teksten. Louise Rosenblatt (1994) bruker begrepene *efferent* og *aesthetic reading* for å skille mellom to ulike posisjoner leseren har i møte med en tekst. Videre vil jeg bruke *efferent* og *estetisk lese måte* på norsk. Rosenblatt (1994) forklarer at lesing kan ses på som en kontinuerlig prosess der man beveger seg frem og tilbake mellom leseposisjoner. På den ene enden av skalaen har man *efferent* lese måte. Da er leseren av teksten opptatt av hva man kan hente ut av teksten og velger bort det som ikke anses som nødvendig for å forstå innholdet (Rosenblatt, 1994, s. 23). På den andre enden av skalaen har vi *estetisk lese måte*. Her er det viktigste for leseren hva som skjer under selve leseprosessen, og leseren vil tre inn i en annen verden og blir oppslukt i teksten (Rosenblatt, 1994, s. 24-26). Ved *efferent* lesing vier man ingen oppmerksomhet til valg av ord, uttrykk eller illustrasjoner, mens under *estetisk lesing* er slike valg avgjørende for leseopplevelsen (Rosenblatt, 1994, s. 29). Som leser gjør man noen valg (bevisst eller ubevisst) mens man leser, og kan derfor vie oppmerksomheten til forskjellige ender av skalaen, og som følge av dette få forskjellige opplevelser av samme tekst (Rosenblatt, 1994, s. 25). Hovedpoenget til Rosenblatt (1994) er altså at det ikke er

avgjørende hvilken type tekst man leser, men at det er leserens posisjon i møte med en tekst som avgjør hva man får ut av teksten.

Ifølge Rosenblatt (1994) er det mange barn som ikke lærer å møte tekster med en estetisk lese måte fordi man ofte har fokus på en efferent lese måte i skolen. Det blir tatt for gitt at barn har fantasi og forestillingsevne, og at man leser for opplevelsens skyld på arenaer utenfor skolen (Rosenblatt, 1994, s. 40). Slik jeg forstår det lærer elevene i skolen hvordan man kan bruke en tekst som informasjonskilde fremfor en estetisk leseopplevelse, fordi vi oppfordrer elevene til å møte teksten med en efferent lese måte. Sett opp mot arbeid med multimodale bøker, vil jeg argumentere for at en estetisk lese måte vil være mest hensiktsmessig i møte med en bildebok. Hvilke valg som er tatt, på bakgrunn av modalitetenes affordans, er avgjørende for måten teksten skaper mening på. Det er derfor viktig i møte med en bildebok at leseren retter oppmerksomheten mot slike valg. Slik jeg forstår det vil leseren være mest opptatt av verbalteksten og innholdet dersom man møter en tekst med en efferent lese måte. Når man møter en bildebok, som består av flere modaliteter enn verbaltekst, vil man potensielt kunne miste mye av meningsinnholdet hvis all oppmerksomhet er rettet mot hvilken informasjon man kan hente ut av verbalteksten. Det vil derfor være av betydning å også legge til rette for at elevene møter tekst med en estetisk lese måte i skolen.

2.8.1 Høytlesning og litterær samtale

Skolen skal gi alle elever den samme tilgangen til tekstopplevelser, og en måte å gjøre dette på, særlig for de yngste leserne, er gjennom høytlesning. Høytlesning gir elevene lik tilgang til en tekst, og klasserommet gir store muligheter for å samtale med andre om bøker og litterære opplevelser (Hennig, 2017, s. 160). Gjennom høytlesning får elevene økt bevissthet om sjangre og litterære strukturer, og de får tilgang til ord og begrep som kan øke deres forståelse av tekster generelt (Håland & Ulland, 2014, s. 257, Karsrud, 2021, s. 17). Dette kan ses i lys av den tekstuelle og kontekstuelle betanddelen innenfor multimodal literacy, da elever vil få tilgang til litterære strukturer som er typiske for multimodale tekster ved å møte den ved hjelp av høytlesning. I en dialogisk lesing av en bok, eksempelvis ved hjelp av en litterær samtale, blir elevene mer aktive deltakere i leseprosessen (Hennig, 2017, s. 159). Ved å ikke bare lese for elevene, men oppfordre til samtale om bøkene man leser, hjelper elevene hverandre med å oppklare det som er uklart. De lytter til hverandre, og konstruerer en rikere forståelse av boka i fellesskap fordi ulike elever vil åpne for ulike tanker og tolkninger av samme tekst (Hennig, 2017, s. 159, jf. Iser, 1981). På bakgrunn av dette kan vi se at høytlesning i relasjon med en litterær samtale er med på å åpne teksten for elevene i større grad, men det er også metoder som legger til rette for at elevene blir aktive lesere.

Lærerens rolle er sentral i en slik prosess, da det er nettopp læreren som leser teksten høyt for elevene. Å være bevisst på at du som lærer selv tolker teksten du formidler til elevene er derfor sentralt, da dette påvirker formidlingen av teksten (Hennig, 2017, s. 165). I en samtale om teksten er det ikke lærerens innspill som bør kontrollere retningen på diskusjonen, men heller hjelpe elevene å etablere en samtale som de styrer i stor grad selv (Hennig, 2017, s. 165). Som lærer kan man være deltakende observatør, og la elevene styre samtalen, men likevel velge hvilke innspill man velger å bygge videre på og ikke (Hennig, 2017, s. 165). På denne måten er læreren indirekte med på å lede samtalen i en bestemt retning, men tar vare på spontaniteten og engasjementet som kan oppstå i en litterær samtale blant elever (Hennig, 2017, s. 165). Læreren vil altså

kunne lede samtalen inn mot multimodal literacy, og hvordan ulike modaliteter skaper mening i en tekst, som i dette tilfellet er formålet med lesefasen.

2.9 Etterlesefasen

Alt arbeid som tar utgangspunkt i en tekst man har lest vil være en del av etterlesefasen. Arbeid med en tekst i etterlesefasen kan bety å reflektere over det man har lest og bearbeide stoffet på ulikt vis (Karsrud, 2021, s. 92). Til tross for at høytlesning av litteratur har egenverdi i seg selv, hevder Håland og Ulland (2014, s. 257) likevel at det først er når teksten blir arbeidet med og snakket om, at den bidrar til elevens forståelse. Ved alle former for etterarbeid må elevene som regel gå tilbake i teksten og sjekke egen forståelse for å kunne gjennomføre aktiviteten (Kulbrandstad, 2003, s. 199). Som nevnt vil man i en prosessorientert forståelsesopplæring benytte seg av varierte metoder og strategier i de ulike fasene av undervisningen. En etterlesefase kan altså gjennomføres på ulike måter. I denne oppgaven har jeg valgt å fokusere på skriftlig tekstskaping i etterlesefasen, og formålet er at elevene skal bearbeide teksten ved å skape egne sammensatte tekster. Videre vil jeg gjøre rede for teori som støtter under valget om skriving som etterlesefase.

2.9.1 Skriftlig tekstskaping

Skriving er en stor del av norskfaget. I tillegg til å ha et særskilt ansvar for lesing, har også norskfaget et særlig ansvar for opplæringen i å kunne skrive (Kunnskapsdepartementet, 2019). For elever i begynneropplæringa er ofte evnen til å uttrykke seg muntlig langt bedre enn skriftlige uttrykk (Vygotskij, 1995, s. 52). Forklaringen på dette ligger i at det muntlige språket i større grad er tilgjengelig for barnet, og at det er en naturlig del av hverdagen deres. Når elever går fra muntlig språk til å møte skriftspråket i skolen oppdager de at de delvis skiller seg fra hverandre (Vygotskij, 1995, s. 53). For at elever skal kunne se sammenhengen mellom skrift og muntlig språk, må de venne seg til å skrive. For at de skal ha forutsetning for å skrive, må de få et skriveoppdrag som bygger på et emne som de har reflektert mye over, og som de har noe å si om (Vygotskij, 1995, s. 53). Dette er tanken bak å bruke en modelltekst som utgangspunkt for skriveaktiviteten i etterlesefasen

Skriftlig tekstskaping i klasserommet kan altså ta utgangspunkt i en modelltekst. Når elever blir lest for får de et rikt mangfold av tekster å hente inspirasjon fra, og slik fungerer disse tekstene som modelltekster når de selv skal skrive (Håland & Ulland, 2014, s. 272). På denne måten kan arbeid med litteratur bidra til å stimulere elevens skrivekompetanse og skriveiver (Håland & Ulland, 2014, s. 272, Karsrud, 2021, s. 97). Elever i begynnerskrivingen kan ha god støtte i å gjenfortelle skriftlig (Håland & Ulland, 2014, s. 272). Sett opp mot min studie vil altså *Bukkene Bruse på Badeland* fungere som en modelltekst for elevene når de selv skal skape egne sammensatte tekster i etterlesefasen, enten de gjenforteller eller dikter selv.

Det er mange elever i begynneropplæringa som ikke har forutsetning for å skrive lange tekster, selv om det er snakk om gjenfortelling. Et godt utgangspunkt for den tidlige skriveren kan derfor være å uttrykke seg gjennom estetiske uttrykk som å tegne eller male (Karsrud, 2021, s. 130). Ut fra bildet de har tegnet kan elevene skrive tekst, noe som resulterer i en sammensatt tekst der elevene uttrykker seg ved hjelp av flere modaliteter. Selv om bildeskaping kan være en vei inn i skriften, har det også stor

læringsverdi i seg selv (Karsrud, 2021, s. 130). Det er derfor viktig at tekstskaping uten verbaltekst også blir tatt på alvor som en måte å bearbeide arbeid med tekst på (Karsrud, 2021, s. 130). Dette er i tråd med den estetiske bestanddelen innenfor multimodal literacy, som handler om å sette pris på og utnytte seg av estetiske elementer i en tekst (jf. van Leeuwen, 2017).

Multimodale tekster inneholder flere modaliteter og kan derfor skapes med utgangspunkt i flere uttrykksmåter. Barn er det Vygotskij (1995) kaller for synkretistisk skapende. Dette vil si at individuelle kunstarter, eller måter å uttrykke seg på, ennå ikke er adskilt eller spesialisert. Eksempelvis vil barnet gjerne tegne og fortelle samtidig (Vygotskij, 1995, s. 76). Når elever er kreative og skaper noe vil altså hver aktivitet kunne inneholde elementer fra flere ulike måter å skape på (Vygotskij, 1995, s. 76). Å ha en etterlesefase som bygger på at elevene selv skal skape egne sammensatte tekster kan derfor sies å være på barnets premisser, da det er i tråd med det Vygotskij (1995) hevder om at barn er synkretistisk skapende. Dette betyr i praksis at elevene kan uttrykke seg ved å tegne, samtidig som de forteller historien bak tegningen. På denne måten kan historien de forteller underveis som de tegner, være et utgangspunkt for verbalteksten som senere vil høre til tegningene. Slik sett blir ikke elevene begrenset til å benytte seg av én uttrykksmåte, men utnytter potensialet til å uttrykke seg på forskjellige måter i en og samme tekst.

3.0 Analyse

I dette kapittelet vil jeg gjennomføre en analyse av bildeboka *Bukkene Bruse på Badeland*. Det vil ikke være en helhetlig analyse, men jeg vil fokusere på noen nedslag der jeg velger ut spesifikke elementer som jeg vil undersøke i dybden. I analysen vil jeg i stor grad undersøke på hvilken måte de ulike modalitetene samspiller for å skape mening. Det vil derfor være oppslag som viser eksempel på informasjonskobling, og samspillet mellom modalitetene bilde og verbaltekst. I analysen for øvrig velger jeg å fokusere på bildene som modalitet. Jeg vil analysere oppslag som viser eksempel på både bildeutsnitt og perspektiv på bildene, samt på hvilken måte bildene skildrer karakterene i bildeboka, nærmere bestemt trollet. Avslutningsvis vil jeg trekke linjer mellom de ulike nedslagene som er gjort i analysen, og se det i lys av Nikolajeva og Scott (2006) sin teori om samspillet mellom modaliteter i bildebøker.

3.1 Bildene og verbalteksten utdyper hverandre

Samspillet mellom modaliteter kan beskrives ved hjelp av informasjonskobling. Informasjonskobling mellom bilde og verbaltekst kan skje på to måter, enten ved at modalitetene utvider eller utdyper hverandre (jf. van Leeuwen, 2005), og i *Bukkene Bruse på Badeland* ser vi eksempler på begge deler. Jeg vil først ta for meg noen eksempler der bildene utdyper det teksten sier, mens jeg senere i teksten vil ta for meg eksempler der bildene utvider verbalteksten.



Oppslag 1. Rørvik & Moursund (2009)

På dette oppslaget, som består av to sider, en side der trollet hopper i vannet og en side der det setter seg på en badeball, kan vi se at verbalteksten forklarer handlingene til trollet. Verbalteksten forteller, ved hjelp av replikker og beskrivelse, at trollet hopper i bassenget på den første siden; «- UNNA VEI! skrek trollet. Så tok det løpefart mot bassenget. - HER KOMMER BOMBA! For et trolleplask! [...]» (Rørvik, 2009). Verbalteksten på denne siden beskriver handlingene til trollet, og ser man på bildet på

den samme siden, kan man se at bildet samsvarer med det verbalteksten forteller. På neste side står det i verbalteksten: «Trollet trampet videre opp i småbarnsbassenget og satte seg på en badeball. BANG! sa det» (Rørvik, 2009). På det valgte oppslaget har forfatteren utnyttet seg av verbalteksten sin affordans, som ifølge Maagerø og Tønnessen (2014, s. 26) blant annet handler om å kunne fortelle og beskrive. Verbalteksten i dette tilfellet fremstiller trollet gjennom å beskrive handlingene til karakteren. Jeg tolker handlingene som beskrives i verbalteksten som umoralske, og på denne måten danner jeg meg et inntrykk av at trollet er slemt fordi det utfører handlinger som påvirker andre på badelandet negativt.

På oppslag 1 er det samsvar mellom det verbalteksten beskriver og det bildene fremstiller. I tilfeller der bildene utdyper det verbalteksten sier, forteller skrift og bilde det samme (jf. van Leeuwen, 2005), noe man kan se her fordi bildene illustrerer akkurat det verbalteksten forteller. På den første siden på oppslaget ser vi at trollet samler kroppen sammen som en bombe, og hopper i bassenget, akkurat slik verbalteksten beskriver. Illustratøren har også tegnet effekter rundt trollet, som ser ut som vann som spruter, i tillegg til at det står «Splæs!» ved siden av illustrasjonen. Dette underbygger det verbalteksten sier om at det ble et stort plask. På neste side av oppslaget ser vi at det er brukt samme type effekter rundt trollet, og at trollet sitter på bakken, slik verbalteksten beskriver. De spisse linjene kan illustrere den intense lyden som kommer av at en badeball sprenses. Særlig hvis man ser det sammen med verbalteksten som gjentas når ordet «BANG!» blir skrevet på nytt ved siden av trollet i det badeballen sprenses.

De ovennevnte eksemplene viser et samspill mellom de ulike modalitetene i boka, og forfatteren og illustratørens valg om at verbaltekst og bilde skal utdype hverandre oppleves bevisst. Dette er et grep som forsterker og gjør budskapet enda tydeligere (jf. van Leeuwen, 2005). De handlingene som trollet utfører, skal altså komme tydelig frem. Dette er etter min mening en måte å fremstille karakteren på, ved å tydeliggjøre ved hjelp av to ulike modaliteter at handlingene trollet utfører gjenspeiler det som karakter. På oppslag 1 kommer det også frem i verbalteksten at et lite lam gråter og sier «- Du er slem, du!» (Rørvik, 2009). Dette er i samsvar med det inntrykket som både verbaltekst og bilde gir meg som leser på dette oppslaget. Det utdypende samspillet er altså en måte å tydeliggjøre fremstillingen av en karakter i boka. Oppslaget har fremstilt karakteren ved å beskrive og utdype dets handlinger, senere i analysen skal jeg vise til hvordan bildene skildrer trollets utseende og følelser.

3.2 Modalitetenes tomme rom

Bildene forteller i noen tilfeller noe mer enn teksten, altså at illustrasjonene utvider verbalteksten (van Leeuwen, 2005, s. 222). Dette kommer til syne på det siste oppslaget i bildeboka, som er vedlagt som oppslag 2. I forkant av dette oppslaget har bukkene funnet en lur ide for å redde seg selv, og de andre på badelandet, fra trollets slemmе handlinger som jeg tidligere har beskrevet. Dette klarer de ved å løsne sklia nederst, og svinge den opp fra vannet og ut mot vinduet istedenfor ned i bassenget. Videre lurер de trollet til å ta sklia og det ender med at trollet flyr ut av vinduet.



Oppslag 2. Rørvik & Moursund (2009)

På oppslag 2 forteller verbalteksten: «Bukkene Bruse ble ekstra fete den sommeren. De koste seg med vafler på setra hver søndag, og innimellom var de nede hos harene og tok seg et bad.» (Rørvik, 2009). Jeg leser altså at bukkene reiste frem og tilbake fra setra til badelandet hele sommeren, samtidig viser bildene at trollet sitter under brua. På dette oppslaget har trollet bandasje over hele kroppen, og jeg tolker det som at trollet er tydelig skadet på grunn av hendelsen som skjedde på badelandet. Folkeeventyret av Asbjørnsen og Moe ender med at trollet blir stanget i fossen, og vi får ikke vite hva som skjer videre med trollet. I *Bukkene Bruse på Badeland* får vi vite hva som har skjedd med trollet etter at han fløy ut av vinduet på badelandet. Dette blir ikke forklart gjennom verbalteksten, men blir uttrykt ved hjelp av illustrasjonene som viser at trollet er tilbake under brua. I en utvidet mening tolker jeg som leser at det verbalteksten forteller om at bukkene ble ekstra fete denne sommeren, har en korrelasjon med det bildet viser om at trollet er for skadet til å kjempe mot dem. Dette betyr videre at bukkene kan gå over brua, frem og tilbake til setra som de vil, fordi de ikke vil møte på motstand fra trollet. Dette er et eksempel på hvordan bildene sier noe mer enn det verbalteksten forteller, fordi jeg som leser aldri får vite grunnen til at de går frem og tilbake fra setra hele sommeren, men kan tolke det dithen på grunn av bildene. På denne måten oppstår det tomme plasser når illustrasjonene utvider verbalteksten (Iser, 1981). Verbalteksten og bildet uttrykker ikke det samme, og leseren får derfor mulighet til å være meddikter, slik Iser (1981, s. 111) hevder at tomme plasser legger til rette for. Dette åpner for ulike tolkninger, slik jeg tolket den utvidede meningen til bildet av trollet under brua på oppslag 2. Denne tolkningen får jeg ikke eksplisitt vite i teksten, dette er derfor et eksempel på at jeg som leser fyller inn de tomme plassene som oppstår i teksten med egne tanker og tolkninger for å skape mening.

3.3 Valg av bildeutsnitt og perspektiv utnytter bildenes affordans

Bildeutsnitt og perspektiv er to måter å utnytte muligheten bilder har til å skape mening på. Dette handler i stor grad om det romlige, blant annet om hvordan ulike deler i et

oppslag er plassert i forhold til hverandre (Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 28; Kress, 2010, s. 82). Når trollet blir presentert i bildeboka er oppslaget snudd på hodet, altså man må snu boka fordi illustrasjonene er tegnet vertikalt. Måten oppslag 3 er organisert på skaper et inntrykk av størrelsesforhold, noe som ifølge Maagerø og Tønnesen (2014, s. 28) kjennetegner bilders potensial til å skape mening, affordans. I et slikt perspektiv ser trollet mye større ut, særlig med tanke på at det kommer etter et horisontalt oppslag som viser alle karakterene som bader i de ulike bassengene på badelandet. Vi ser også andre dyr ved siden av trollet på det samme oppslaget, og det ser ut til at illustratøren har vært bevisst på størrelsesforholdet mellom de andre dyrekarakterene og trollet. Fordi de andre dyrekarakterene er så små i forhold til trollet, ser automatisk trollet også større ut. Bildenes plassering i forhold til hverandre er derfor viktig for å skape størrelsesforholdet her, og derfor med på å underbygge assosiasjonene jeg har til trollet om at det er stort og skummelt (jf. oppslag 1).



Oppslag 3. Rørvik & Moursund (2009)

Et annet oppslag som er snudd vertikalt vises som oppslag 4 og illustrerer sklia på badelandet. Perspektivet som er valgt skaper en følelse av at sklia er lengre og større. Vi kan se at sklia er større på toppen, og at den blir mindre nederst på oppslaget. Dette skaper en følelse av at den nederste delen av sklia er langt unna, og forsterker derfor inntrykket av at sklia er lang. De ulike elementenes plassering i forhold til hverandre er viktig for å skape mening i teksten (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 28). I neste delkapittel skal jeg vise til et oppslag der man ser at trollet blir redd når det selv skal kjøre ned sklia. Når bildet av sklia er tegnet på denne måten, forsterker det inntrykket av at trollet er redd når det kjører ned, fordi jeg som leser får en forståelse for at det kan være skummelt når sklia er så stor og lang.



Oppslag 4. Rørvik & Moursund (2009)

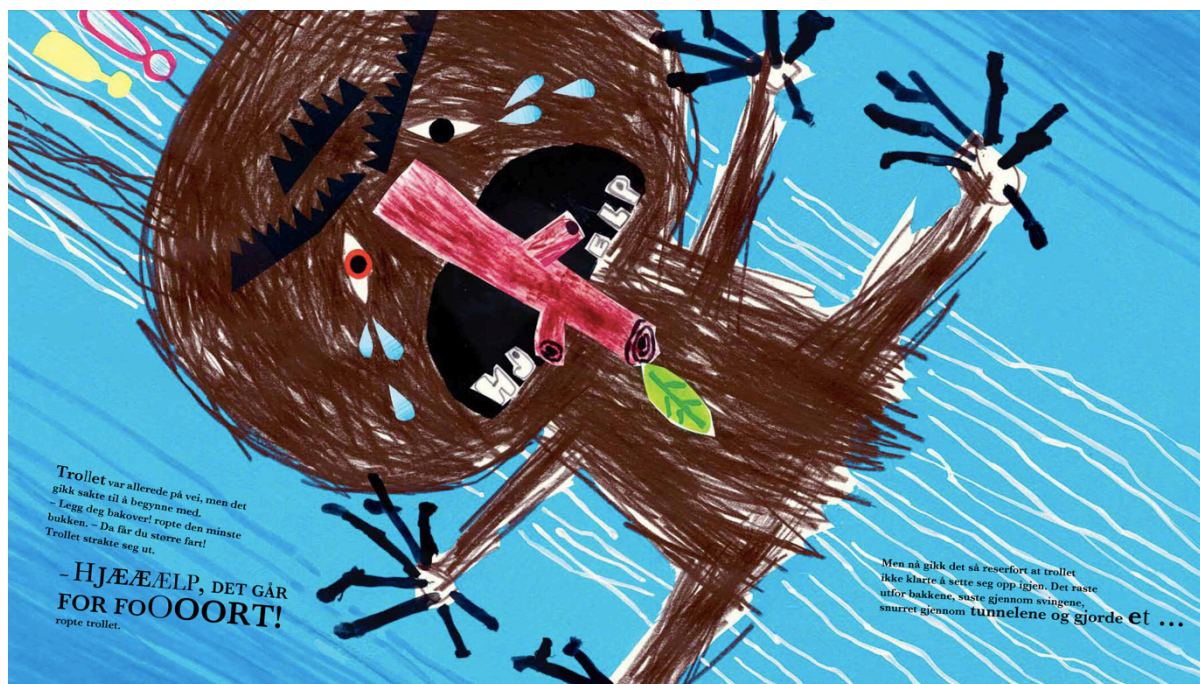
Plasseringen de ulike karakterene og objektene har i forhold til hverandre er en del av bilders affordans, altså potensial til å skape mening (jf. Maagerø & Tønnessen, 2014). Vi kan se at trollet er i bakgrunnen av sklia på dette oppslaget, og ligner på en mørk skygge. Trollet er fortsatt mye større enn bukkene, som vi ser sklir nedover sklia, men ikke større enn selve sklia. Likevel er valget om å plassere trollet bak sklia, som en slags skygge, et grep som får meg som leser til å holde på tanken om at trollet er stort og skummelt. Her ser vi et størrelsesforhold mellom både sklia, bukkene og trollet. Sklia er stor og lang, men siden trollet er nesten like stort som sklia underbygger det størrelsesforholdet fra oppslag 3, der trollet er større enn de andre dyrene på badelandet. Dette ser vi på oppslag 4 i form av at alle de ulike karakterene og objektene er med på å skape, og underbygge en mening. Trollet ville eksempelvis ikke virket så stort og skummelt, hvis det hadde vært mindre enn bukkene, som fremstår som redde for trollet.

3.4 Karakterskildring ved hjelp av bilder

Trollet har en sentral plass i denne bildeboka, og dukker opp på mange oppslag. Hvis man legger ekstra merke til nettopp trollet, kan man se at ansiktsuttrykkene og øynene endrer seg gjennom hele boka. I dette delkapittelet ser vi to eksempler på oppslag som viser tydelig ulike ansiktsuttrykk fra trollet. Bilders potensial til å skape mening omhandler blant annet at det kan få med detaljer som det vil kreve mye plass for verbalspråket å beskrive (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 28). Karakterutviklingen til trollet er et eksempel på noe som ville krevd mye plass, og som kanskje heller ikke hadde vært mulig å forklare ved hjelp av verbalspråket. Kress (2014, s. 61) hevder at modaliteters affordans har stor innvirkning på valg av modaliteter i en tekst. Det kan vi se at skaperne av denne boka har vært bevisst på, da de har utnyttet seg av bildenes potensial til å skape mening for å uttrykke trollets karakter i stor grad.



Oppslag 5. Rørvik & Moursund (2009)



Oppslag 6. Rørvik & Moursund (2009)

Når vi skal se på hvordan bildene skaper mening i teksten, kan vi se på den denotative betydningen og tilleggsbetydningen som bildet har, konnotasjon (Barthes, 1994, s. 172). På oppslag 5 og 6 kan jeg se på den denotative betydningen til illustrasjonene av trollet ved å beskrive det jeg ser helt eksplisitt (Barthes, 1994, s. 172). På oppslag 5 kan vi se at trollet har ett rødt øye, og ett gult øye. Det er også forskjell på formen på øynene til trollet på oppslag 5 og 6. På oppslag 5 er de runde, og vi kan se at øyenbrynene til trollet peker nedover, mens på oppslag 6 ser vi at trollet har ett rødt øye og ett svart øye. Her er øynene ovale og peker nedover, i tillegg til at det kommer tårer ut av øynene. Jeg legger også merke til tennene på disse to oppslagene. På oppslag 5 er tennene spisse, mens på oppslag 6 ser man at munnen til trollet er vid åpen, og at bokstavene H, J, E, L, P er plassert inne i den åpne munnen. På begge oppslagene har også trollet en stor nese laget av det som ligner på en grein fra et tre i skogen, og på oppslag 5 kan jeg se at illustratøren har tegnet noe som ser ut som flammer eller gnist foran nesen til trollet.

Det jeg som leser eksplisitt ser gir en grunnmening som gjør bildet tilgjengelig for alle lesere (Barthes, 1994, s. 172). Siden jeg som leser går inn i teksten med kunnskap og egne erfaringer, oppstår det konnotasjoner til bildene (Barthes, 1994, s. 180). Disse konnotasjonene er basert på både kulturelle assosiasjoner knyttet til troll som vesen i folkedikningen, men også egne subjektive assosiasjoner jeg får når jeg ser bildet (jf. Barthes, 1994). De kulturelle assosiasjonene til oppslag 5 får meg til å tenke på trollet som skummelt, fælt og slemt, slik de ofte blir beskrevet i folkeeventyr (Solberg, 1999, s. 147). Troll blir ofte også beskrevet som store og stygge med lange neser og rufsete hår (Solberg, 1999, s. 147). På bakgrunn av dette er trollet i denne bildeboka i stor grad skildret av bildene på samme måte som de blir i folkeeventyrene. De subjektive assosiasjonene får meg til å tenke at trollet på oppslag 5 er sint, på grunn av ansiktsuttrykket. Øyenbryn som peker nedover, og skarpe tenner får meg som leser til å

tenke at dette er et skummelt og sint vesen. Den denotative meningen er altså at det ene øye er rødt, og at øyenbrynene peker nedover, mens konnotasjonene som jeg tillegger bildet forteller meg at et slikt ansiktsuttrykk kan bety at noen er sinte.

Jeg tolker på oppslag 6 at trollet er redd. Det første jeg la merke til var tårene, og at munnen stod på vidt gap, som om det roper av redsel. Inntrykket ble forsterket da jeg la merke til at tennene til trollet er formet som ordet «HJELP» inne i den åpne munnen. På dette oppslaget er altså den denotative meningen at munnen er åpen og at det kommer tårer ut av øynene til trollet, mens assosiasjonene jeg selv tillegger bildet forteller meg at trollet er redd.

3.5 Modalitetene utvider hverandre

Oppslag 5 og 6 viser kontraster i følelser og uttrykk. De tidligere oppslagene som er analysert, er også med på å påvirke tolkningen av disse oppslagene. Jeg tolker at trollet går fra å være en karakter med makt, ved at det er stort i størrelse, slik vi har sett på oppslag 3 og 4, men også slemt, fryktløst og sint slik vi har sett på oppslag 1 og 5. Når trollet ikke lenger har makten, fordi det blir lurt av bukkene til å ta sklia, er det ikke lenger fryktløst og sint, men tvert imot redd og lei seg slik vi ser på oppslag 6. Slik jeg har tolket det i denne delen, er det gjennom illustrasjonene at jeg har fått dette inntrykket. Hvis vi ser til verbalteksten på oppslag 5, kan vi se at den beskriver handlingene til trollet og den største bukken som er på vei opp trappa til sklia. Verbalteksten beskriver aldri tankene eller følelsene til trollet på dette oppslaget, men utseende og ansiktsuttrykket som blir skildret av illustrasjonene får meg som leser til å tenke at trollet er sint. Det viser enda et eksempel på at bildene utvider det verbalteksten sier, og at jeg som leser blir meddikter i historien ved å legge til konnotasjoner til den denotative meningen i bildet.

I noen tilfeller kan det være utfordrende å avgjøre om verbalteksten og bilde utvider eller utdyper hverandre. Hvis vi ser til replikken til trollet på bilde 6; «- HJÆÆÆLP, DET GÅR FOR FOOORT!» (Rørvik, 2009), kan det argumenteres for at bildet i dette oppslaget utdyper det teksten sier. Trollet blir aldri beskrevet som redd, og utenom den ene replikken fra trollet blir verbalteksten bare brukt for å beskrive hva som skjer, nemlig at trollet sklir nedover sklia. Likevel er det faktum at trollet roper etter hjelp, og uttrykker at det går for fort, nært knyttet opp mot følelsen av å være redd. Kanskje kan man heller si at det er verbalteksten som utdyper illustrasjonen på dette oppslaget, fordi replikken i verbalteksten er med på å forsterke inntrykket av at trollet er redd, som jeg først og fremst får ved å se til bildet av trollet. Jeg mener likevel at det kan argumenteres for at modalitetene i dette oppslaget utvider hverandre, fordi bilde og verbaltekst ikke forteller det samme. Verbalteksten forklarer først og fremst handlingen på oppslaget. I dette tilfellet hvordan trollet får fart på sklia, ved å legge seg bakover, og at «Det raste utfor bakkene, suste gjennom svingene, snurret gjennom tunnelene [...]» (Rørvik, 2009). Hvis illustrasjonene på oppslag 6 skulle utdypet det teksten beskriver, ville det vært mer naturlig å eksempelvis vise illustrasjoner av trollet som legger seg bakover på sklia, og snurrer gjennom en av tunnelene. Da ville verbalteksten og bilde fortalt det samme, noe som kjennetegner det utdypende samspillet (van Leeuwen, 2005, s. 222). Oppslaget viser heller at trollet er forstørret, og det ser ut som et nærbilde av trollet inne i sklia. Det viser meg at det er trollet, og hvilken følelse det uttrykker når det er på vei ned sklia som er sentralt i dette oppslaget. Jeg tolker det derfor som at verbalteksten og bildet har ulikt fokus, fordi verbalteksten konsentrerer seg om å

beskrive handlingene til trollet for å få fremdrift på fortellingen, mens bildet stopper opp og viser hvordan trollet føler det underveis i de handlingene som verbalteksten beskriver. Bildene tilfører noe nytt til verbalteksten, og skaper et større meningspotensial i teksten. Dette er ifølge van Leeuwen (2005, s. 222) kjennetegn på den utvidende informasjonskoblingen mellom skrift og bilde. På denne måten forstår jeg det som at bildet utvider verbalteksten også på dette oppslaget.

3.6 Oppsummerende refleksjon

I denne analysen har jeg hatt søkelys på samspillet mellom modalitetene. Mest sentralt i nedslagene har vært bilde som modalitet, og jeg har blant annet sett på hvordan bildeutsnitt og perspektiv kan påvirke hvordan jeg som leser tolker meningsinnholdet i boka. I tillegg har jeg sett på hvordan bildenes affordans er utnyttet i personskildring. Dette har jeg gjort ved å studere trollet, og hvordan bildene skildrer både utseende og følelser til karakteren. Jeg har også sett på hvordan verbalteksten og bildene utdyper hverandre i fremstillingen av handlingene til trollet. De ulike oppslagene som jeg har valgt å se nærmere på, kan alle ses i relasjon til hverandre. Trollet har en sentral plass i alle de valgte oppslagene, og det er karakterutviklingen til trollet, samt måten det blir skildret på gjennom de ulike modalitetene, og samspillet mellom dem, som har hatt størst fokus i denne analysen. Dette blir gjort på ulike måter ved at forfatteren og illustratøren har utnyttet seg av de ulike modalitetenes affordans.

For å se oppslagene jeg har analysert i relasjon til hverandre ser vi at trollet blir skildret som stort og skummelt, både ved hjelp av bildene og verbalteksten, i det første oppslaget som blir presentert. På dette oppslaget er trollets handlinger beskrevet i et utdypende samspill mellom verbaltekst og bilde. Disse handlingene beskriver trollet som slemt og skummelt. Videre ser vi at perspektivet som er valgt på det vertikale oppslaget av trollet (jf. oppslag 3), samt utseende og følelsene til karakteren på oppslag 5 begge er med på å understreke denne skildringen av trollet. På alle de ulike oppslagene har forfatteren og illustratøren benyttet seg av forskjellige grep for å skildre trollet på denne måten. Likevel er min tolkning at det skjer en karakterutvikling når trollet mister den makta det har ved å være stort og slemt da det setter utfor sklia. Det at trollet skildres som redd på det ene oppslaget blir legitimert av at jeg tidligere har sett sklia i et horisontalt perspektiv. Det gjør at jeg som leser forstår bakgrunnen for at trollet blir redd, fordi jeg allerede har fått et inntrykk av at sklia er lang og høyt oppe på grunn av bildenes plassering i forhold til hverandre.

Oppsummert ser vi at bildeboka bærer preg av et samspill som både er utvidende og utdypende. Det er tydelig at samspillet mellom bilde og verbaltekst er gjennomgående gjennom hele bildeboka, og at de lever i et gjensidig avhengighetsforhold. Sett i lys av kategoriene utarbeidet av Nikolajeva og Scott (2006) kan vi se at bildeboka ikke kan plasseres i en av dem, men at det likevel er noen former for samspill i teksten som dominerer. Selv om det finnes eksempel på at bilde og verbaltekst utdyper hverandre, slik jeg har vist til i analysen, er det etter min mening det utvidende samspillet som dominerer i *Bukkene Bruse på Badeland*. Dette er fordi vi flere steder i bildeboka kan se at bildene tilfører noe mer til oppslaget enn det verbalteksten beskriver. Trollet blir sjeldent beskrevet som stort, slemt eller skummelt i verbalteksten, men mine funn i analysen viser at bildene skildrer trollet på denne måten ved forskjellige anledninger. Det er når verbaltekst og bilde utvider hverandre at det oppstår tomme plasser i en bildebok, og åpner for at leseren er meddikter i teksten. De tilleggsbetydningene som

jeg tillegger bildene av trollet gjennom hele bildeboka, er forårsaket av de tomme plassene som oppstår som et resultat av det utvidende samspillet.

De valgte analyseperspektivene er relevant for å videre diskutere hvordan *Bukkene Bruse på Badeland* kan bidra til at elever utvikler multimodal literacy. I drøftingsdelen vil jeg argumentere for at bilders affordans, og det utvidende samspillet mellom modalitetene, er sentrale elementer i utviklingen av multimodal literacy. Dette vil jeg se i lys av teoretiske perspektiver som allerede er gjort rede for i kapittel to.

4.0 Drøfting

Formålet med denne oppgaven er å undersøke på hvilke måter bildeboka *Bukkene Bruse på Badeland* kan bidra til multimodal literacy for elever etter 2. trinn. For å belyse problemstillingen vil jeg undersøke hvordan arbeid utover det å kun lese boka har et potensial til å bidra til å utvikle multimodal literacy. I drøftingen vil jeg trekke tråder til de teoretiske perspektivene som er valgt, samt analysen som er gjort av bildeboka. Gjennom hele drøftingsdelen vil det være et norskdidaktisk fokus, og det vil derfor bli forankret i sentrale elementer fra læreplanen som ble gjort rede for i kapittel én.

Siden det å utvikle multimodal literacy er en lang prosess, er det viktig å understreke at jeg i denne oppgaven vil undersøke hvordan arbeid med denne bildeboka kan bidra til å utvikle multimodal literacy. Det er ikke slik at elever som leser og arbeider med denne bildeboka automatisk vil utvikle multimodal literacy. van Leeuwen (2017) bryter begrepet ned i tre bestanddeler som han mener må være på plass for å ha multimodal literacy. I denne oppgaven har jeg valgt å fokusere på to av dem, der den ene handler om tekstuell og kontekstuell kunnskap, mens den andre innebærer å ha en evne til å produsere og sette pris på estetiske elementer ved en tekst (van Leeuwen, 2017). Jeg vil derfor drøfte hvordan arbeid med *Bukkene Bruse på Badeland* kan bidra til å utvikle disse to bestanddelene, som igjen vil kunne bidra til at elever utvikler multimodal literacy på sikt.

For å drøfte den valgte problemstillingen har jeg også valgt å benytte meg av teori om prosessorientert forståelsesopplæring. Denne type undervisning består av flere faser, der det å lese boka bare er én del av det. De tre delene, førlesefasen, lesefasen og etterlesefasen, vil alle kunne være med på å variere undervisningen og bidra til å se på en tekst fra ulike innfallsvinkler. I drøftingen velger jeg å diskutere arbeid med *Bukkene Bruse på Badeland* i lesefasen og etterlesefasen av hensyn til oppgavens omfang. De valgte forskningsspørsmålene som ble presentert i innledning er basert på disse to fasene i prosessorientert forståelsesopplæring. Jeg vil videre drøfte i hvilken grad lesefasen og etterlesefasen i arbeidet med *Bukkene Bruse på Badeland* bidrar til å utvikle to av van Leeuwen (2017) sine bestanddeler for multimodal literacy.

4.1 Møtet mellom tekst og leser i lesefasen

Et av forskningsspørsmålene som springer ut av problemstillingen handler om hvordan møtet mellom tekst og leser kan bidra til kunnskap og forståelse for hvordan ulike modaliteter er med på å skape mening i *Bukkene Bruse på Badeland*. Dette møtet skjer i lesefasen, der selve lesingen av den valgte bildeboka vil foregå. Det er flere måter å gjennomføre en lesefase på, men i denne oppgaven har jeg valgt å fokusere på hvordan man kan gjøre det ved hjelp av høytlesning og litterær samtale. Mange elever på første og andre trinn har ikke forutsetninger for å lese en hel bok fra perm til perm, og samtidig få med seg alt innholdet. Ved å lese teksten høyt for elevene vil alle ha samme tilgang til teksten, og de vil i større grad kunne konsentrere seg om hvordan de ulike modalitetene samhandler for å skape mening, noe som er avgjørende i dette tilfellet. Dersom elevene selv hadde lest teksten, ville de fleste mest sannsynlig hatt nok med å fokusere på verbalteksten som skal leses, og ikke kunne viet oppmerksomheten til flere modaliteter samtidig. Selv om dette ikke gjelder alle elever, er tanken bak høytlesning at nettopp alle skal ha samme forutsetning for å forstå og oppleve teksten, og alt den har å by på.

Selv om man i en prosessorientert forståelsesopplæring har en tanke om at lesefasen skal komme mellom en førlesefase og en etterlesefase, vil jeg understreke at lesefasen er verdifull i seg selv, ikke bare som et middel for noe annet. Slik Rosenblatt (1994) hevder, blir det ofte viet mest oppmerksomhet til en efferent lese måte i skolen. Altså, litteraturen blir først og fremst brukt som en kilde til informasjon. Kjerneelementet *Tekst i kontekst* hevder derimot at elevene skal lese tekster som kombinerer ulike uttrykksformer for å oppleve og bli engasjert (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er derfor viktig som lærer å sette av tid til å lese for å nettopp oppleve, noe som samsvarer med det Rosenblatt (1994) kaller for en estetisk lese måte. Hvis elevene leser en tekst fordi de vet at de blir spurt om den etterpå, eller fordi de vet at de skal jobbe med oppgaver i etterkant, vil arbeidet med teksten kunne bevege seg mot den efferente siden av skalaen. Dette fordi elevene mest sannsynlig vil være mer opptatt av informasjonen som kommer ut av teksten, enn selve opplevelsen. Hvis elevene leser samme tekst uten slike forventninger fra læreren på forhånd, vil mest sannsynlig boka oppleves annerledes for elevene, og de vil kunne la seg underholde under selve leseprosessen. Det er dette jeg ønsker å belyse i dette prosjektet, at læreren ikke har oppmerksomheten sin på hva elevene vil hente ut fra teksten helt spesifikt, men at selve leseopplevelsen og møtet mellom leser og tekst, vil være til inspirasjon og utgangspunkt for videre arbeid i etterlesefasen. Dette vil jeg komme nærmere inn på senere i drøftingsdelen.

4.2 Litterære samtaler åpner for flere refleksjoner

Til tross for at lesefasen skal være en opplevelse i møtet mellom elevene og teksten, er formålet med denne oppgaven å bidra til at elever utvikler multimodal literacy. Som lærer vil jeg ha et hovedfokus, som kan være med på å styre elevene i denne retningen. Det kan derfor diskuteres om lesefasen i dette tilfellet vil være helt uten føringer for elevene, særlig siden tanken er at det skal gjennomføres en litterær samtale underveis i lesingen. Tanken bak en litterær samtale er at elevene skal kunne dele egne tanker og tolkninger av teksten med hverandre, og bli aktive deltakere i leseprosessen. Slik Hennig (2017, s. 165) hevder, er det elevene som skal styre samtalen i stor grad. Det er deres innspill og tanker som skal styre samtalen, men det er likevel jeg som lærer som vil være med på å veilede og velge hvilke innspill jeg ønsker å bygge videre på. Det vil derfor ikke være uten påvirkning av meg som lærer i denne samtalen. Hvilken posisjon man som lærer tar, og i hvilken grad man styrer samtalen, vil variere. Men siden formålet med denne oppgaven er å undersøke hvordan arbeid med teksten kan bidra til multimodal literacy for elevene, er det naturlig at jeg som lærer også har dette fokuset når jeg veileder innspillene til elevene. Det kan på bakgrunn av dette diskuteres om elevene vil innta en estetisk leseposisjon i møtet med bildeboka i lesefasen, fordi de kan bli påvirket av meg som lærer i den litterære samtalen til å komme med innspill om elementer som inngår i multimodal literacy. De kan potensielt rette innspillene sine etter hva de tror jeg vil høre, altså at de leter etter noe spesifikt, eller heller en spesifikk reaksjon fra meg som lærer på de innspillene de kommer med. Hvis dette er tilfellet kan man si at elevene beveger seg over på den efferente siden av skalaen. Selv om elevene ikke har fått føringer på forhånd, og skal hente ut informasjon fra teksten for å svare på spørsmål, kan det likevel diskuteres at elevene leter etter de elementene i teksten som jeg som lærer ønsker å bygge videre på i den litterære samtalen. Til tross for dette vil jeg argumentere for at det til dels kan unngås hvis læreren er bevisst på egen posisjon i samtalen. Hvis det er elevenes innspill som er i fokus, og man som lærer er bevisst på å

spille videre på det elevene spontant kommer med, heller enn å stille ledende spørsmål der det vil være et «riktig» svar, vil jeg likevel argumentere for at det legger opp til at elevene kan innta en estetisk posisjon i møte med teksten.

Analysen som er gjennomført, og de funnene jeg har kommet frem til, er elementer som potensielt kunne vært med i en litterær samtale om *Bukkene Bruse på Badeland*. I en litterær samtale er det egentlig en analyse av boka som foregår ved at elevene forteller det de legger merke til. Eksempelvis kan en elev legge merke til at trollet er redd på oppslag 6 der han sklir ned sklia. Da kan et naturlig oppfølgingsspørsmål fra meg som lærer være «hvordan kan du se at trollet er redd?». Kanskje vil eleven referere til nettopp tårene, den åpne munnen og kanskje også legge merke til at tennene er formet som ordet «HJELP». Slike begrunnelser vil være en del av den tekstuelle og kontekstuelle kunnskapen som faller innenfor den første bestanddelen i utviklingen av multimodal literacy (jf. van Leeuwen, 2017). Dette ved at elevene viser at de har kunnskap om at bildene kan fremstille følelser til karakterene i teksten, altså at elevene har kunnskap om bilders affordans. På samme måte som at jeg viser til denotasjon og konnotasjon i analysen av oppslag 6, vil en slik dialog blant elevene i en litterær samtale kunne få frem samme type analyseperspektiv. Dette vil vise til en forståelse for den kontekstuelle bestanddelen som blant annet kan innebære en forståelse for hvilke modaliteter som er hensiktsmessig å bruke til ulike formål (jf. van Leeuwen, 2017). Å legge merke til, og samtale om hvordan de ulike modalitetene skaper mening i den litterære samtalen gjør elevene bevisst på disse elementene innenfor multimodal literacy. Det er ikke nødvendigvis intuitivt for elevene at verbaltekst og bilde har ulike funksjoner i en tekst, men elevene vil kunne forstå det dersom man retter oppmerksomheten mot det. Dette er i tråd med det Blau (2003) hevder om at elever kan utvikle sin litterære kompetanse og forståelse for bøker, hvis de opplever en litteraturundervisning som legger til rette for at elevene får stille spørsmål til og reflektere rundt litteraturen de leser. Hvis elevene får komme med spontane tanker som oppstår når de leser boka, kan det komme frem den type innspill som er skissert over, som kan gjøre elevene bevisst på modaliteters affordans, og hvordan en bildebok skaper mening. Dette er i samsvar med det Stokke (2014) har undersøkt i sin studie, som også la opp til en litterær samtale som bygger på elevens innspill. *Hva* Stokke (2014) var nysgjerrig på i sin studie skiller seg fra min, men utdragene hun viser til fra den litterære samtalen som ble gjennomført, viser at læreren spiller videre på de spontane innspillene til elevene for å undersøke den valgte problemstillingen. Dette viser at elevenes innspill i stor grad kan være relevant for det læreren har som mål for undervisningen, som i mitt tilfelle er å utvikle multimodal literacy. Ved å rette oppmerksomheten mot de innspillene som omhandler det gjeldende temaet, og samtale om det, vil elevene kunne utvikle en tekstuell og kontekstuell kunnskap som viser til den første bestanddelen van Leeuwen (2017) hevder at må være på plass for å utvikle multimodal literacy basert på egne oppdagelser i teksten.

I analysen ble det vist eksempler på hvordan samspillet mellom bilde og verbaltekst er med på å skape mening i *Bukkene Bruse på Badeland*. I en litterær samtale vil denne bildeboka ha et stort potensial til å snakke om samspillet mellom modalitetene på grunn av at det er det utvidende samspillet som dominerer. Da vil møtet mellom tekst og leser i større grad preges av at leseren blir meddikter og en aktiv deltaker i leseprosessen (jf. Iser, 1981). Det at elevene blir oppmerksomme på at modaliteter, og samspillet mellom dem, kan skape mening på flere måter, vil gjøre dem mer bevisst på den kontekstuelle og tekstuelle kunnskapen man tilegner seg i utviklingen av multimodal literacy (jf. van

Leeuwen, 2017). Dette fordi elevene vil utvikle en forståelse for at man noen ganger kan bruke modaliteter til å utvide hverandre, mens man i andre tilfeller heller burde bruke en modalitet til å utdype en annen. I lesefasen er altså målet at elevene skal utvikle analytiske ferdigheter, ved å oppdage og begrunne funn i teksten. Eksempelvis at elevene sier «Oi, den sklia var lang!» til oppslag 4, og at man sammen i klassesamtalen finner ut hvorfor den ser så lang ut. Kanskje vil noen komme med innspill om at siden er snudd vertikalt, eller at den er større på toppen av oppslaget før den blir mindre og mindre. I en litterær samtale kan man potensielt oppdage elementer ved en tekst som man ikke selv har tenkt på, fordi man har mulighet til å dele ulike innspill med hverandre. Meningen i teksten skapes i møtet med en leser, og på grunn av det utvidende samspillet, som skaper tomme plasser i teksten, blir elevene aktive meddiktere i leseprosessen. Det kan derfor åpne opp for ulike tolkninger av samme tekst, noe som kan komme til syne i en litterær samtale. På bakgrunn av dette har elevene større forutsetning for å utvikle analytiske ferdigheter, og kunnskap om modaliteter og deres samspill, i en dialogisk lesing av boka, enn hvis de leser teksten alene uten å snakke om den underveis, eller etterpå. En litterær samtale er derfor egnet for å bevisstgjøre elever på tekstuell og kontekstuell kunnskap som van Leeuwen (2017) hevder at er nødvendig for å kunne utvikle multimodal literacy.

Når elever har tilegnet seg kunnskap om hvordan bildebøker skaper mening ved å samtale om det, vil de ha større forutsetninger for å kunne anvende denne kunnskapen ved å foreta valg i prosessen med å skape egen tekst. Elevene kan altså bli bevisst på hvordan modaliteter skaper mening i en tekst gjennom å lese bildeboka og samtale om det med lærer og medelever, men de vil øve seg på å foreta egne valg når de selv skal skrive egne multimodale tekster. Dette er i tråd med det andre forskningsspørsmålet denne oppgaven tar utgangspunkt i, som omhandler hvordan skriftlig tekstsaking kan bidra til at elever utvikler kompetanse for hvordan man kan anvende ulike modaliteter for å skape mening i en tekst. Videre vil jeg diskutere dette forskningsspørsmålet i lys av teori om skriftlig tekstsaking som jeg tidligere har gjort rede for i kapittel to.

4.3 Skriftlig tekstsaking med utgangspunkt i modellteksten

På samme måte som de andre fasene i en prosessorientert forståelsesopplæring, kan etterlesefasen også gjennomføres på ulike måter. I denne oppgaven har jeg valgt å ta utgangspunkt i at elevene skal skape egne multimodale tekster i forlengelse av lesefasen. Jeg argumenterer for at møtet mellom tekst og leser i lesefasen er viktig også for etterlesefasen. Etterlesefasen er ment som en måte elevene kan bearbeide teksten på, og dermed også bearbeide den opplevelsen de har fått under lesingen, ikke som en måte å teste ut hva de har lært. Dette er i tråd med kompetansemålet etter 2. trinn som handler om å uttrykke tekstopplevelser på ulike måter gjennom kreative aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ordlyden i kompetansemålet legger også vekt på *tekstopplevelsen*. På bakgrunn av kompetansemålet er altså ikke målet å teste elevenes evne til å hente ut spesifikk informasjon fra en tekst, men heller la etterlesefasen være en mulighet for elevene til å uttrykke det de opplever i lesefasen på ulike måter. Hvordan elevene selv har opplevd teksten i lesefasen vil altså kunne påvirke hvordan de skaper sin egen tekst i etterlesefasen.

Ved å bruke tid på en litterær samtale om modellteksten i lesefasen, forbereder det elevene på skriveprosessen. Vygotskij (1995) mener at elever har bedre forutsetninger for å skrive om et tema de har reflektert mye over, og modellteksten er i så måte med

på å skape et stillas for elevene i arbeidet med å skape egen tekst. Det kan tenkes at elevene ikke hadde hatt like store forutsetninger for å kunne skape en sammensatt tekst hvis de ikke hadde reflektert over en multimodal modelltekst på forhånd. Å bruke litteratur som utgangspunkt for videre skriving er også i tråd med det Håland og Ulland (2014) sier om at det kan bidra til å stimulere elevens skrivekompetanse og iver. Modellteksten er derfor viktig for å kunne gi elevene inspirasjon til hvordan de kan skape mening ved hjelp av ulike modaliteter. Ved å utvikle analytiske ferdigheter i lesefasen, og bli oppmerksom på ulike elementer ved en multimodal tekst, vil elevene i etterlesefasen få mulighet til å bearbeide teksten gjennom skriftlig tekstsaking, og øve seg på å foreta valg av modaliteter i egen tekst. Dette er en sentral del av det å utvikle multimodal literacy, og viser til det andre forskningsspørsmålet i denne oppgaven.

Når elevene får mulighet til å benytte seg av en modelltekst i arbeidet med den skriftlige tekstsakingen for å blant annet bearbeide de inntrykkene elevene har fått under leseopplevelsen, kan det tenkes at elevene opplever skrivingen som meningsfull. Dette er sentralt i kjerneelementet *Skriftlig tekstsaking*, som blant annet også vektlegger det å lage tekster som kombinerer skrift med bilder (Kunnskapsdepartementet, 2019). For å diskutere hvordan elever kan utvikle multimodal literacy ved hjelp av skriftlig tekstsaking, kunne man valgt å legge til rette for en skriveaktivitet der elevene skaper sammensatt tekst, uten å bruke tid på modellteksten først. Elevene ville mest sannsynlig likevel kombinert ulike modaliteter i teksten, og det ville vært i tråd med sentrale elementer i læreplanen som omhandler det å skape sammensatte tekster. Likevel vil jeg argumentere for at det å bruke tid på en modelltekst i forkant av etterlesefasen, vil gjøre tekstsakingen mer meningsfull for elevene. De har forhåpentligvis selv opplevd i lesefasen hvordan en bildebok kan engasjere, noe som i stor grad vil kunne påvirke iveren deres til å skape egen multimodal tekst. På denne måten vil ikke bare modellteksten kunne fungere som et stillas for hvordan elevene kan få til å skrive egen tekst, men også være en grunn til å *ville* skape egen multimodal tekst.

For noen elever vil det stillaset modellteksten tilbyr, være en mulighet for skriftlig gjenfortelling. Elever som ikke har forutsetning for å skape egne tekster, både med tanke på evne og iver, vil kunne støtte seg til modellteksten, noe som samsvarer med det Håland og Ulland (2014) hevder om at litteratur gir rammer for skrivingen i begynneropplæringen. Elever kan herme etter både verbaltekst og bilde i modellteksten, men likevel skape egen tekst. Dette er i tråd med det aktuelle kompetansemålet for elever etter 2. trinn som omhandler å bearbeide tekst på ulike måter. Ved å bearbeide modellteksten ved hjelp av gjenfortelling, kan elevene skape egne tekster, og kunne anvende de analytiske ferdighetene de har tilegnet seg i lesefasen, selv om de egentlig ikke har forutsetninger eller iver til å skrive lange tekster. De kan støtte seg til fremstillingene i modellteksten, og skape mening på samme måte som modalitetene i modellteksten gjør. Hvis vi tar utgangspunkt i analysen jeg har gjort av oppslag 6 kan dette være et utgangspunkt for skriving i etterlesefasen da jeg har eksemplifisert at elever kan komme med lignende innspill. Hvis elevene på forhånd har lagt merke til, og begrunnet, hvordan de kan se at karakterene i boka uttrykker følelser, kan de i sin egen tekst anvende modalitetene på samme måte som modellteksten fremstiller. Kanskje vil elevene i sin egen sammensatte tekst i større grad skape en ikonotekst som består av et utdypende samspill der elevene skriver «Trollet er redd» eller bare enstavelsesordet «redd», mens de illustrerer et troll som på samme måte som i modellteksten har åpen munn og tårer i øynene. På denne måten vil både modellteksten og det som blir trukket

frem i den litterære samtalen være et potensielt stillas for elevene i skapelsen av egne multimodale tekster.

For andre elever vil ikke modellteksten være utgangspunkt for gjenfortelling, men heller et stillas som støtter kreativ utfoldelse. Elevene bruker modellteksten og leseopplevelsen som inspirasjon til å være kreative i skrivesituasjonen. Hvilken posisjon elevene har i teksten påvirkes blant annet av det Iser (1981) kaller for tomme plasser. I analysen viser jeg til at *Bukkene Bruse på Badeland* er en tekst som inneholder flere tomme plasser, og som derfor skaper et utvidende samspill mellom modalitetene i teksten. Dette gjør at leseren blir meddikter ved å aktivt bli dratt inn i, og tvunget til å tolke teksten (jf. Iser, 1981). Ut fra dette kan det forstås slik at elevene får bedre forutsetninger for å skape egen tekst, fordi de kanskje vil spille videre på egen tolkning når de selv skriver. På denne måten bearbeider de ikke bare modellteksten, men også de inntrykkene og tolkningene de selv har fått i selve opplevelsen (jf. Kunnskapsdepartementet, 2019). Kanskje elevene også benytter seg av både bilde og verbaltekst, og skaper et utvidende samspill mellom modalitetene for å skape mening, fordi de har sett hvordan de ulike modalitetenes affordans blir utnyttet i modellteksten.

Sett i lys av det jeg tidligere har diskutert om skriftlig gjenfortelling, kan vi se at en slik måte å legge opp undervisningen på, kan tilpasses etter de ulike elevene i et klasserom. I tillegg til at de møter modellteksten med ulike forutsetninger og bakgrunnskunnskaper, møter de også etterlesefasen med ulik evne, iver og forutstening for å skrive. Siden problemstillingen i dette prosjektet tar sikte på elever som følger kompetansemålene etter 2. trinn, er det mange elever i denne aldersgruppa som ikke har mye erfaring med skriftsspråket, og som derfor må bli vant til å skrive (jf. Vygotskij, 1995). Skriftlig gjenfortelling gir et fundament for elever som ikke har kommet så langt i skriveutviklingen, og som enda trenger erfaring med å bruke skriftsspråket i egne tekster. Likevel er det ikke slik at elevene blir låst til å gjenfortelle det modellteksten formidler, verken skriftlig eller visuelt, den kan også være til inspirasjon for videre diktning. På denne måten kan elever som har mer erfaring med å bruke skriftsspråket i større grad anvende det med automatikk, og derfor rette mer av oppmerksomheten sin til eksempelvis samspillet mellom modaliteter. Da vil det kanskje i større grad legge til rette for at elevene skaper et utvidende samspill mellom modalitetene, istedenfor et utdypende samspill som jeg tidligere eksemplifiserer at skriftlig gjenfortelling kan legge opp til. Det er viktig å presisere at elever som ikke har mye erfaring med å anvende skriftsspråket likevel kan forstå kompleksiteten en bildebok tilbyr (jf. Warberg, 2022), og derfor kan skape mening på andre måter enn ved å skape et utdypende samspill mellom modalitetene. Elever, uansett om de har mye eller lite erfaring med å bruke skriftsspråket, kan altså skape egne multimodale tekster. De kan gjennom det å skape tekst vise at de evner å foreta valg av modaliteter på en hensiktsmessig måte, og at de har kunnskap om hvordan ulike modaliteter kan interagere i en tekst, noe som er sentralt i utviklingen av multimodal literacy (jf. van Leeuwen, 2017). Dette er også i tråd med det andre forskningsspørsmålet i denne studien som omhandler hvordan skriftlig tekstsaking kan bidra til at elever utvikler kompetanse for hvordan man anvender modaliteter for å skape mening i en tekst. Dette kan, for å oppsummere, gjøres ved å gjenfortelle skriftlig, men også ved å utfolde seg kreativt i forlengelse av modellteksten. Uansett om man mestrer å bruke skriftsspråket eller ikke, vil man kunne øve seg på å foreta valg om hvilke modaliteter som er mest hensiktsmessig til ulike formål og skape et samspill mellom modaliteter i egen tekst. Dette viser til kompleksiteten i bildeboka

som medium, så vel som at multimodal literacy handler om mye mer enn å bare skrive verbaltekst.

4.4 Den estetiske dimensjonen

Det faktum at *Bukkene Bruse på Badeland* har et stort multimodalt potensial kan være et godt utgangspunkt for at elevene skal lage egne sammensatte tekster. Bildeboka kan gi elevene inspirasjon til hvordan man kan fortelle en historie ved hjelp av eksempelvis bilder. Som nevnt tidligere er det sentralt i denne studien at elevene møter bildeboka med en estetisk leseposisjon i lesefasen. Hvis elevene møter teksten med en efferent posisjon vil de ikke vie oppmerksomhet til valg av ord og illustrasjoner (jf. Rosenblatt, 1994), det er derfor avgjørende at elevene i stor grad blir oppfordret til å lese denne teksten for å oppleve og bli engasjert, heller enn å lete etter noe spesifikt. Det er også fordelaktig at læreren er bevisst på å følge opp innspill som har med modaliteten bilder å gjøre, i tillegg til farger og layout, på lik linje som innspill som går på verbalteksten i bildeboka. I analysedelen har jeg først og fremst hatt søkelyset på bilder som modalitet, i tillegg til hvordan bilde og verbaltekst samspiller for å skape mening i en tekst. De valgte analyseperspektivene har derfor i stor grad vært rettet mot bildene i *Bukkene Bruse på Badeland*. Dette er et bevisst valg fra min side, da det viser til en holdning om at jeg setter pris på de estetiske elementene i en tekst. Dette er i tråd med den estetiske dimensjonen innenfor multimodal literacy, som handler om å sette pris på, og kunne produsere estetiske elementer i en tekst (jf. van Leeuwen, 2017). Da dette er en sentral del i utviklingen av multimodal literacy, er det viktig å rette søkelyset på formen, så vel som innholdet, i boka. Siden lærerens holdning kan være med å påvirke elevenes syn på modellteksten, kan jeg som lærer sørge for at de blir påvirket i en retning som bidrar til at elevene forstår at bilder og estetikk er en del av leseopplevelsen i møtet med en bildebok ved å bygge videre på innspill som elevene kommer med.

Siden et hovedpoeng i den estetiske dimensjonen er å kunne produsere estetiske elementer, er det også hensiktsmessig at elevene øver seg på å bruke ulike estetiske elementer i skapelsen av egen tekst. Som vist i analysen har jeg et stort fokus på hvordan bilder skaper mening i teksten, og viser blant annet hvordan bilder, utsnitt og perspektiv er med på å fremstille karakterene i boka. Når elevene ser hvordan illustratøren har utnyttet seg av bilder som modalitet, eksempelvis med ansiktsuttrykkene til trollet gjennom hele boka, kan elevene bli inspirert til å gjøre det samme i egen tekst. Ved å bearbeide modellteksten gjennom å skape egne sammensatte tekster tar elevene i bruk flere sanser i fortolkningen av teksten, og blir bevisst på at ulike modaliteter har ulike affordans i arbeidet med tekstsaking. Dette kan ses i lys av det Vygotskij (1995) hevder om at barn er synkretistisk skapende, nemlig at barn ofte uttrykker seg på forskjellig vis samtidig. De kan eksempelvis tegne og fortelle samtidig, eller male og skrive samtidig. Dette samsvarer med det Karsrud (2021) hevder om at bildeskaping kan være en vei inn i skriften. Noen elever ønsker kanskje å skape teksten ved å lage bildene først, for så å skrive ord og setninger som passer til det de først har lagd, eller som de kommer på underveis, slik Vygotskij (1995) presenterer. På bakgrunn av dette er det hensiktsmessig å anerkjenne de estetiske uttrykkene i elevenes tekster, både fordi det er en viktig del av å skape multimodale tekster, men også fordi det bidrar til tekstsaking på elevenes premisser. Dette henger tett sammen med leken og spontaniteten som ligger naturlig for barn å skape på ulike måter samtidig. Selv om bildeskaping kan være en vei inn i skriften slik jeg har diskutert i lys av det å være synkretistisk skapende (jf. Vygotskij, 1995), er det viktig å presisere at

bildeskaping i seg selv også bør anerkjennes som en måte å skape tekst på. På bakgrunn av dette vil elever kunne skape tekst og bearbeide modellteksten selv om de ikke kommer til å skrive veldig mange ord. Det vil også kunne bidra til utvikling innenfor sentrale områder innenfor multimodal literacy, da bilder og estetiske uttrykk er en stor del av bildebøker som medium, og elevene kan vise at de mestrer å foreta estetiske valg. Dette svarer til både den tekstuelle og kontekstuelle, så vel som den estetiske, dimensjonen innenfor multimodal literacy.

For mange elever vil det være én modalitet som dominerer når de skaper egen tekst. For de elevene som ikke har forutsetninger for å skrive lange verbaltekster, vil bilder kanskje dominere fortellingen. Når fokuset er å lage en sammensatt tekst som består av ulike modaliteter, er det viktig å se verdien av bilder i elevenes tekst. Dette er i tråd med det Karsrud (2021, s. 130) hevder om at tekstskepning uten verbaltekst også skal bli tatt på alvor fordi det har stor egenverdi å kunne uttrykke seg ved hjelp av estetiske uttrykk. Hvis en elev har tegnet en hel fortelling, og brukt noen få ord for å støtte bildene, skal dette bli anerkjent i like stor grad som en elev som har skrevet to sider med verbaltekst og tegnet et bilde til. Dette går på den andre bestanddelen innenfor multimodal literacy som omhandler den estetiske dimensjonen (van Leeuwen, 2017). Hvis elever skal evne å produsere og sette pris på estetiske elementer i tekst, må de oppleve at arbeidet deres blir tatt på alvor. Jeg har en opplevelse av at man i skolen er opptatt av skriveutviklingen til elevene, som man absolutt burde i store deler av opplæringen, men i dette tilfellet er formålet å utvikle multimodal literacy. Da er det andre ferdigheter som bør vektlegges i større grad enn evnen til å skrive langt og mye. Elever kan fremstille karakterer, følelser og handlinger i stor grad ved hjelp av bilder, som jeg forstår som en sentral del av den estetiske dimensjonen (jf. van Leeuwen, 2017). Ved å sette pris på, og evne, å anvende estetiske elementer i en sammensatt tekst, som er sentralt i den estetiske dimensjonen innenfor multimodal literacy, viser elever også at de har forståelse for bildeboka som medium som inngår i den tekstuelle dimensjonen (jf. van Leeuwen, 2017). Selv om elever velger å ikke rette oppmerksomheten sin mot verbalteksten i sin egen tekst, kan de likevel utvikle sentrale elementer innenfor multimodal literacy, og vise at de har en kompetanse for hvordan modalitetene skaper mening i en tekst, særlig bilders affordans.

Sett i lys av det jeg har diskutert tidligere om skriftlig gjenfortelling, kan vi se til tegnestilen til illustratør Moursund som også kan egne seg til gjenfortelling i en sammensatt tekst. Elevene kan altså gjenfortelle en del av innholdet i modellteksten, som i stor grad blir ført fremover av verbalteksten, men de kan også bruke illustrasjonene som inspirasjon til å tegne tegninger som skaper et samspill mellom verbaltekst og bilde. Ved å gjenskape tegningene i boka, må elevene tegne egne tegninger og i så måte skape egne visuelle uttrykk i teksten, men de kan også utnytte seg av modellteksten til å hente inspirasjon for hvordan man kan utnytte bilders affordans. Fordi tegningene kan ligne på barnetegninger, kan det være mer nærtliggende for elevene å kunne gjenskape tegningene, eller se til teksten for å få inspirasjon for hvordan de kan gjøre det. Dette er i tråd med den estetiske dimensjonen, da modellteksten ikke bare inviterer til å skape egen tekst ut fra verbalteksten, men også tegningene i bildeboka. Dette viser at modellteksten også egner seg til å sette pris på, og rette oppmerksomheten mot, den estetiske dimensjonen ved en multimodal tekst. Siden dette er sentrale elementer ved utviklingen av multimodal literacy, er det derfor fordelaktig at bildene i bildeboka også gir inspirasjon og mulighet for gjenskepning for elevene når de selv skal skape egne tekster. Dette viser til en holdning om at bildene, så

vel som samspillet mellom modalitetene, er avgjørende for å skape mening i en bildebok, og at det derfor burde være betydningsfullt for elevene i deres tekst også. På denne måten kan elever utvikle de tekstuelle og kontekstuelle kunnskap ved å anvende bilders affordans i teksten, og vise at de har kjennskap til bildeboka som medium ved å bruke tid og plass på bilder i teksten. Dette viser at selv om van Leeuwen (2017) hevder at multimodal literacy består av ulike bestanddeler, så henger de også tett sammen. Ved å skape egne tekster, både ved hjelp av bilder og verbaltekst, og anvende de analytiske kunnskapene som elevene får i lesefasen, vil de kunne utvikle det som inngår i den tekstuelle og kontekstuelle bestanddelen innenfor multimodal literacy (jf. van Leeuwen, 2017). Ved å gjøre dette, vil man også kunne sette pris på og produsere estetiske elementer i egen tekst, og dermed også kunne utvikle sentrale elementer innenfor den estetiske dimensjonen. Dette viser at elever kan skape egne sammensatte tekster, og i denne prosessen utvikle sentrale ferdigheter og kunnskaper innenfor multimodal literacy.

4.5 Kan arbeid med multimodalitet bidra til dybdelæring?

Elevene har altså i lesefasen utviklet kunnskap på et analytisk nivå, som de videre kan anvende når de skal skape egne tekster i etterlesefasen. Der de tidligere har snakket om, og reflektert over hvorfor trollet er redd eller sint, skal de nå ta egne valg om hvordan de skal uttrykke følelsene til egne karakterer. Da må elevene tenke over og ta bevisste valg om hvilke modaliteter som er mest hensiktsmessig å bruke til det formålet de skal bruke dem. De må eksempelvis tenke over om det er mest hensiktsmessig å uttrykke en følelse ved å vise ansiktsuttrykk ved hjelp av bilder, eller om de vil beskrive følelsen ved hjelp av verbaltekst. Kan de kanskje bruke begge for å vise samspillet mellom modalitetene? Evnen til å ta slike valg når man skaper en sammensatt tekst er et sentralt element innenfor multimodal literacy. Slik van Leeuwen (2017) hevder, baseres multimodal literacy på kunnskap om ulike modaliteter og hvordan de brukes, det er derfor ikke uten hensikt at man arbeider med analytiske ferdigheter på forhånd i en litterær samtale. Det er likevel evnen til å bruke og kombinere ulike modaliteter på en hensiktsmessig måte som definerer selve begrepet multimodal literacy, ifølge van Leeuwen (2017). Derfor er det viktig at elevene får muligheten til å foreta valg i egen tekst, både for å bearbeide de analytiske kunnskapene som blir tilegnet i lesefasen, men også for å utvikle multimodal literacy. Det er ikke nok å samtale og ha kunnskap om hvordan ulike modaliteter fungerer. Elevene må også kunne *bruke* denne kunnskapen i eget arbeid.

Det å arbeide med samme bildebok fra ulike innfallsvinkler og metoder kan ses i lys av dybdelæring. Denne klasseromspraksisen innebærer å utvikle varig kunnskap og forståelse som kan brukes i ulike sammenhenger, både i skolen og senere i livet (Utdanningsdirektoratet, 2019). Fra et slikt perspektiv skal ikke elevene bare lese multimodale tekster, de skal også se sammenhenger og være i stand til å anvende den kunnskapen de har tilegnet seg om multimodalitet i andre situasjoner. Ved å bruke tid på å møte bildeboka på flere måter, der elevene ikke bare får anvendt kunnskapen de har tilegnet seg i lesefasen, men også bearbeidet leseopplevelsen med ulike strategier, vil det kunne bidra til dybdelæring. Det samsvarer med prosjektet Sproggaven som var utgangspunktet for Lund (2017) sin artikkel om hvordan man kan arbeide med litteratur for å blant annet styrke literacy-ferdighetene til barn. I likhet med min studie, er det i Sproggaven-prosjektet et poeng at man kan arbeide med samme tekst på ulike måter for å utvikle relevante kunnskaper og ferdigheter. I forlengelse av det vil jeg

argumentere for at en slik tilnærming kan ses i lys av dybdelæring som nå har fått stor plass i LK20.

I min studie har jeg diskutert hvordan elevene kan møte teksten gjennom litterær samtale og skriftlig tekstskaiping. Den kunnskapen, og de ferdighetene, som elevene utvikler gjennom en prosessorientert forståelsesopplæring med utgangspunkt i *Bukkene Bruse på Badeland* kan ses i en større sammenheng. Fra et dybdelæringsperspektiv vil elevene kunne anvende den kunnskapen og de metodene som diskuteres i denne oppgaven i arbeid med andre fag, og annen litteratur. Elevene vil møte på flere situasjoner der de skal lage multimodale tekster, eksempelvis hvis de skal lage en veggplakat i samfunnsfag, en reklamefilm i norskfaget eller en tegneserie i engelsktimen. De analytiske og anvendbare kunnskapene og ferdighetene som elever utvikler ved å bruke *Bukkene Bruse på Badeland* som utgangspunkt for multimodal literacy vil være overførbare til andre sammenhenger, noe som er i tråd med dybdelæring slik det beskrives i læreplanen.

5.0 Oppsummerende refleksjoner

Denne studien har vist at klasseromsarbeid med utgangspunkt i *Bukkene Bruse på Badeland* som modelltekst, kan bidra til at elever utvikler flere sentrale elementer innenfor multimodal literacy. Det har jeg funnet ut ved å undersøke den valgte problemstillingen som lyder slik: «På hvilke måter kan bildeboka *Bukkene Bruse på Badeland* bidra til multimodal literacy hos elever etter 2. trinn?». Med denne problemstillingen ønsket jeg å undersøke på hvilke måter man som lærer kan utnytte potensialet til bildebøker i klasserommet. Dette har jeg undersøkt ved hjelp av to forskningsspørsmål, som begge baseres på hvordan en lesefase og en etterlesefase i arbeidet med *Bukkene Bruse på Badeland* kan bidra til multimodal literacy på ulike måter. Begge forskningsspørsmålene tar for seg sentrale deler ved utvikling av multimodal literacy, og i de ulike fasene av opplæringen vil elevene utvikle ulike kunnskaper og ferdigheter som på hver sin måte er viktig for utvikling av multimodal literacy som helhet.

Det første forskningsspørsmålet handler om møtet mellom leser og tekst og litterære samtaler. Spørsmålet er stilt slik: *Hvordan kan litterære samtaler om bildeboka bidra til kunnskap og forståelse for hvordan ulike modaliteter er med på å skape mening i teksten?* Formålet med dette forskningsspørsmålet er å undersøke på hvilke måter man i lesefasen kan tilegne seg kunnskap om modaliteters affordans, som ifølge van Leeuwen (2017) er grunnlaget for utvikling av multimodal literacy. Gjennom analyse og drøfting har jeg kommet frem til at det er hensiktsmessig å benytte seg av en litterær samtale med formål om å utvikle kunnskap om modaliteters potensial til å skape mening i en tekst. I analysen har jeg argumentert for at det er et utvidende samspill mellom modalitetene som dominerer i *Bukkene Bruse på Badeland*, og at dette er et godt utgangspunkt for å skape et aktivt møte mellom tekst og leser. I et utvidende samspill dannes nemlig tomme rom som åpner for at leseren blir en aktiv deltaker i tolkningen av teksten, og derfor har større forutsetninger for å utvikle kunnskap og forståelse for både form og innhold i teksten. Til tross for at det utvidende samspillet mellom modalitetene i teksten åpner for at leseren blir en aktiv leser av teksten, er ikke dette ensbetydende med at elevene utvikler kunnskap og forståelse for hvordan ulike modaliteter skaper mening i en tekst. Derfor argumenterer jeg for at en litterær samtale er en hensiktsmessig metode for å undersøke forskningsspørsmålet. I drøftingsdelen argumenterer jeg for at det ikke er intuitivt for elever hvordan modalitetene skaper mening i teksten, men at man ved å samtale om det i klassen kan reflektere og utforske bildeboka sammen. Dette bidrar til at elevene får ny innsikt fra andre, som mange ikke ville funnet ut på egen hånd. Etter analyse- og drøftingskapitlet finner jeg at møtet mellom tekst og leser er avgjørende for å åpne boka for refleksjon og tolkning, men at det er i en litterær samtale at denne refleksjonen og tolkningen kommer frem i lyset. I den litterære samtalen kan læreren lede samtalen inn på formålet med arbeidet, som i dette tilfellet er å bidra til kunnskap og forståelse for hvordan ulike modaliteter er med på å skape mening i *Bukkene Bruse på Badeland*. Ved å spille videre på elevens innspill, og oppfordre til å dele tanker og refleksjoner i lesefasen, åpner dette opp for diskusjon om modalitetene i bildeboka, og hvordan de er med på å skape mening. Denne fasen er i stor grad med på å utvikle det van Leeuwen (2017) omtaler som den tekstuelle og kontekstuelle bestanddelen innenfor multimodal literacy, som jeg blant annet forstår som kunnskap om modaliteters affordans.

Det andre forskningsspørsmålet jeg har utviklet for å undersøke problemstillingen er: *Hvordan kan skriftlig tekstsikaping, med utgangspunkt i en modelltekst, bidra til at elever utvikler kompetanse for hvordan man anvender modaliteter for å skape mening i en tekst?* Det første forskningsspørsmålet omhandler altså de analytiske ferdighetene i lesefasen, der man tilegner seg kunnskap og forståelse om modaliteters affordans. Dette forskningsspørsmålet omhandler derimot hvordan elever kan anvende den kunnskapen de har tilegnet seg i lesefasen ved hjelp av skriftlig tekstsikaping i etterlesefasen. Det å kunne foreta valg av modaliteter når man produserer egne multimodale tekster er en sentral del av multimodal literacy. Å diskutere hvorvidt etterlesefasen i denne oppgaven kan bidra til å utvikle kompetanse for hvordan man anvender modaliteter for å skape mening i en tekst er derfor relevant for å besvare problemstillingen. I drøftingsdelen har jeg argumentert for at den valgte bildeboka egner seg som modelltekst i arbeidet med å skape egne multimodale tekster, på grunn av dens store multimodale potensial og tegnestilen i boka. På bakgrunn av dette egner den seg til skriftlig gjenfortelling, fordi elever kan velge å ta i bruk elementer de kjenner igjen fra modellteksten i egen skrivning. Det utvidende samsillet mellom modalitetene vil kunne være et godt grunnlag for videre diktning og kreativ utfoldelse. På denne måten kan elevene møte teksten, men også etterlesefasen, med ulikt utgangspunkt og forutsetning for å skape tekst. Ettersom det er flere måter å skape en multimodal tekst på, er det i etterlesefasen at elevene blir utfordret til å foreta valg av modaliteter. Ønsker de å uttrykke mening ved hjelp av bilder, verbaltekst eller ved å fokusere på samsillet mellom dem? For å se det i lys av den estetiske dimensjonen innenfor multimodal literacy, er det viktig å understreke at bilder, farger og estetikk etter min mening bør anerkjennes på lik linje med verbaltekst. Elevene skal bli oppfordret til å skape mening ved hjelp av bilder som modalitet, og arbeidet deres skal bli tatt på alvor. Dette er i tråd med sentrale kompetansemål og kjerneelement fra LK20 som er diskutert i oppgaven.

Avslutningsvis i drøftingsdelen argumenterer jeg for at arbeid med multimodalitet i norskfaget kan bidra til dybdelæring. Det å bruke én bildebok som utgangspunkt for flere aktiviteter i klasserommet, og anvende ulike metoder i arbeidet kan skape en overføringsverdi som kan være verdifull i skolen. Dette vil si at de kunnskapene og ferdighetene som jeg konkluderer med at elever kan utvikle i arbeidet med en prosessorientert forståelsesopplæring med *Bukkene Bruse på Badeland* som utgangspunkt, kan være anvendbar i andre deler av skoleløpet. Dette kan ses i lys av generaliserbarhet, som handler om muligheten for å generalisere funn fra én kontekst til en annen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). For at mitt forskningsprosjekt skal være generaliserbart, må funnene jeg har fått kunne gjelde for andre kontekster i skolen. Enkeltilfeller i bildeboka som er analysert, og undervisningsmetodene som blir presentert i forbindelse med problemstillingen, skal kunne gjelde for norskfaget som helhet, ikke bare i dette enkeltilfellet. I denne oppgaven har jeg valgt å ta utgangspunkt i *Bukkene Bruse på Badeland*, og hvordan denne bildeboka kan bidra til utviklingen av multimodal literacy. I lys av et norskfaglig perspektiv, kan denne måten å jobbe med skjønnlitteratur på være generaliserbart for flere aspekter ved norskfaget. Eksempelvis at arbeid med andre sjangre, eller andre bildebøker, kan gjøres på grunnlag av samme teoretisk og metodisk fundament. Eksempelvis kan formålet med den litterære samtalen og skriftlige tekstsikapingen være annerledes, men prinsippet om å bruke tid på en modelltekst, for så å bearbeide teksten i en etterlesefase kan være det samme.

For å oppsummere har jeg i dette prosjektet, fra flere innfallsvinkler, undersøkt på hvilke måter bildeboka *Bukkene Bruse på Badeland* kan bidra til multimodal literacy hos elever

etter 2. trinn. Gjennom de to forskningsspørsmålene har jeg drøftet, ut fra en bildebokanalyse av den multimodale teksten, at en prosessorientert forståelsesopplæring er en egnet undervisningsmetode for å utvikle multimodal literacy. Dette er fordi man møter samme tekst på flere måter, og i dette prosjektet har jeg presentert metoder som arbeider med bildeboka på måter som støtter under det van Leeuwen (2017) hevder at må være på plass for å kunne utvikle multimodal literacy.

5.1 Veien videre

I forbindelse med denne studien har jeg ikke tatt med bildeboka, og prosjektet, inn i et klasserom. Jeg har likevel hatt tidligere erfaringer med bildeboka i klasserommet, noe som påvirket hvorfor jeg valgte nettopp denne teksten. Det at jeg har brukt denne teksten i forbindelse med arbeid i klasserommet tidligere har også vært med på å farge min analyse og drøfting. Det har derfor vært viktig å være bevisst på at det ikke er et mål å komme frem til én sannhet, men at det er rom for ulike tolkninger, og at min tolkning bare er et bidrag inn i forskningsfeltet.

Det ville derfor vært interessant å ta med prosjektet inn i skolen, og teste ut om de måtene som jeg mener kan bidra til multimodal literacy, faktisk fungerer i praksis. På denne måten kunne det blitt tilført andre perspektiver enn det jeg får gjennom denne studien. Man kunne eksempelvis gjennomført en litterær samtale med formålet om at elever skal utvikle kunnskap og forståelse for hvordan modaliteter skaper mening i en bildebok. I så måte kunne man forsket på hvordan arbeid med den samme bildeboka ville sett ut i klasserommet ved hjelp av eksempelvis deltakende observasjon. Det kunne med andre ord vært interessant å forske på samme problemstilling, men med en annen tilnærming.

Til tross for at jeg ikke prøver ut det jeg skriver om i praksis i denne studien, skaper det et tankeredskap for hvordan man kan arbeide med bildeboka i klasserommet. Prosjektet bidrar også til teoretisk innsikt, og styrker mitt blikk på tekstanalyse og de perspektivene jeg undersøker i henhold til problemstillingen. Lærere med innsikt i bildebokforskning vil kunne være en viktig ressurs når det kommer til å formidle relevant kunnskap om bildebøker til både kolleger og elever (Bjørlo & Goga, 2020, s. 77). På basis av dette har derfor prosjektet vært profesjonsrettet til tross for at det har resultert i en teoretisk masteroppgave, og med utgangspunkt i formålet med studien har det gitt meg det grunnlaget jeg trenger for å undersøke problemstillingen. Gjennom analyse og drøfting har jeg fått innsikt i hvordan man kan utnytte det potensialet som bildebøker har i klasserommet, og funnene viser til en relevans i skolen. De innsiktene som denne studien har gitt meg vil derfor være noe jeg vil benytte meg av i undervisningen som kommende norsklærer.

Litteratur

- Aa, L. I. & Neteland, R. (2020). A° studere til master i norsk – skulens største fag. I L. I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 1* (s. 12-27). Universitetsforlaget.
- Barthes, R. (1994). *I tegnets tid. Utvalgte artikler og essay*. Pax.
- Bjørlo, B. W. & Goga, N. (2020). Bildebokanalyse. I L. I. Aa & R. Neteland (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 1* (s. 62-80). Universitetsforlaget.
- Bjørnskau, H. (2014, 23. juni). *Norges mest populære bildebok*. NRK.
<https://www.nrk.no/kultur/norges-mest-populaere-barnebok-1.11785632>
- Blau, S. (2003). *The literature workshop: teaching texts and their readers*. Heinemann.
- Cappelen Damm. (u.å.). *Gry Moursund*. Hentet 25. april 2023 fra
https://cappelendamm.no/forfattere/Gry%20Moursund-scid:1454?qclid=CjwKCAjw9J2iBhBPEiwAERwpee26jkogs0SXlmdxrgNPiDoa-LbZN5zq77kIi3Sf1mgAaBp75C6epxoCgJQQAvD_BwE
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Grennes, T. (1997). *Innføring i vitenskapsteori og metode*. Tano Aschehoug.
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. I *Tidskrift för litteraturvetenskap 3-4*, s. 163-168.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse: Innføring i litteraturdidaktikk* (2. utgave). Gyldendal Akademisk.
- Holen, Ø. (2014, 4. desember). Eventyrbruset. *Dagens Næringsliv*.
<https://www.dn.no/d2/litteratur/eventyrbruset/1-1-5244314>
- Håland, A. & Ulland, G. (2014). Litteraturdidaktikk på barnetrinnet. I B. K. Jansson & H. Traavik (Red.), *Norsk boka 2: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 255-277). Universitetsforlaget.
- Iser, W. (1981). Tekstens appelstruktur. I M. Olsen & G. Kelstrup (Red.), *Værk og læser. En antologi om receptionsforskning* (s. 103-132). Borgens Forlag.
- Jewitt, C. (2014). An introduction to multimodality. I C. Jewitt (Red.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (2. utg., s. 15-30). Routledge.
- Karsrud, F. T. (2021). *Muntlig fortelling i norskfaget: en vei til danning, livsmestring og literacy* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary Communication*. Routledge.

- Kress, G. (2014). What is mode? I C. Jewitt (Red.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (2. utg., s. 60-75). Routledge.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling: teoretiske og didaktiske perspektiver*. Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L. I. (2018). *Lesing i utvikling: teoretiske og didaktiske perspektiver* (2. utgave). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning literature : literary understanding and literature instruction* (2. utg.). Teachers' College Press.
- Lund, H. R. (2017, 19. april). *Vandpytter og trolde som kilde til literacyudvikling*. Nasjonalt Videncenter for læsing. <https://www.videnomlaesning.dk/aktuelt/nyheder/2017/vandpytter-og-trolde-som-kilde-til-literacyudvikling/>
- Lund, H. R. (u.å.). *Sproggaven*. Nasjonalt Videncenter for læsing. <https://videnomlaesning.dk/projekter/sproggaven/>
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). A° designe og gjennomføre eit forskingsprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (s. 12-24). Universitetsforlaget.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. Routledge.
- Norli, C. & Vågenes, H. (2017, 22. mai). Slik skapte de Bukkene Bruse på badeland. VG. <https://www.vg.no/rampelys/bok/i/ORygA/slik-skapte-de-bukkene-bruse-paa-badeland>
- Norsk Barnebokinstitutt. (2010, 11. mars). *Kulturdepartementets priser for barne- og ungdomslitteratur 2009*. <https://barnebokinstituttet.no/kulturdepartementets-priser/kulturdepartementets-priser-for-barne-og-ungdomslitteratur-2009/>
- NRK (2015, 27. august). *Bukkene Bruse på Badeland*. [Video]. NRK. https://www.nrk.no/video/bukkene-bruse-paa-badeland_226437
- Oslo Filmfond. (2022, 25. mai). *Bukkene Bruse på Badeland*. <https://oslofilmfond.no/prosjekt/bukkene-bruse-pa-badeland/>

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L. (1994). *Efferent and Aesthetic Reading. The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press.
- Rørvik, B. F. & Moursund, G. (2009). *Bukkene Bruse på Badeland*. Cappelen Damm.
- Solberg, O. (1999). *Norsk folkedikting: litteraturhistoriske linjer og tematiske perspektiv*. Cappelen akademisk.
- Stokke, R. S. (2014). "Men han har to forskjellige farger på øynene." Om barns møte med litteratur i skolen sett i lys av teori om mentalisering og Theory of Mind. *Norsklæraren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk* 38(4), 42–56.
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/2245/1186787.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- UNESCO. (2023, 2. februar). *What you need to know about literacy*.
<https://www.unesco.org/en/literacy/need-know>
- Utdanningsdirektoratet (2019, 13. mars). *Dybdelæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. Routledge.
- van Leeuwen, T. (2017). Multimodal literacy. *National videncenter for læsning*, 2017 (21).
https://www.videnomlaesning.dk/media/2127/21_theo-van-leeuwen.pdf
- Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Daidalos.
- Warberg, S. (2022). Grafisk litteratur. I A.S. Larsen, B. Wicklund & I. Sørensen (Red.), *Norsk 5–10: Litteraturboka*, (s. 214–239). Universitetsforlaget.

